Psychologiczne aspekty trudności w wychowaniu dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania

Praca zbiorowa
pod redakcją
Kingi Kalety
Justyny Mróz

KIELCE

Psychologiczne aspekty trudności w wychowaniu dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania

Praca zbiorowa
pod redakcją
Kingi Kalety
Justyny Mróz

KIELCE
Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Recenzent
prof. dr hab. Władysława Pilecka

Korekta
Sylwia Sowińska

Skład komputerowy i projekt okładki
Maja Witkowska-Ciepluch

© Copyright by Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2010

ISBN 978-83-7173-231-7

Wszelkie prawa wydawcy zastrzeżone.

WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.
25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23
tel. 41 346 21 81, tel./faks 41 346 21 80, dział handlowy 41 366 07 01
www.wydped.com.pl, e-mail: wpznp@wydped.pl, redakcja@wydped.com.pl

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Spis treści

Wstęp 5

Rozdział I
Justyna Mróz
Wybrane problemy emocjonalne w młodszym wieku szkolnym 9

Rozdział II
Kinga Kaleta
Praca z dzieckiem z zaburzeniami zachowania 34

Rozdział III
Agnieszka Mazur
Izabela Chojnowska-Ćwiąkała
Ryzyko trudności w wychowaniu dzieci z zaburzeniami autystycznymi 64

Rozdział IV
Dorota Kuncewicz
Rozwiązywanie sytuacji trudnych w szkole – ujęcie systemowe 90

Rozdział V
Adrian Kurcbart
Komunikacja interpersonalna jako podstawowe narzędzie w pracy z wychowankiem – perspektywa psychologiczna 108

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Wstęp

Pojęcie trudności wychowawczych jest wieloznaczne, z powodu czego jego zakres jest nieprecyzyjny. Najczęściej dziecko trudne rozumiane jest jako takie, którego zachowanie sprawia rodzicom czy nauczycielom w procesie wychowania kłopoty większe od oczekiwanych na danym etapie rozwojowym[1]. Podkreśla się, że trudności te występują z dużym nasileniem i uporczywie, tzn. nie ustępują wskutek oddziaływań wychowawców, jak i starań samego dziecka. Tradycyjnie do problemów wiążących się z trudnościami wychowawczymi zalicza się nieprawidłowości w rozwoju, deficyty sensoryczne i motoryczne, nadpobudliwość psychoruchową, skłonności neurotyczne oraz zaburzenia zachowania.

Problematyka trudności wychowawczych obejmuje zagadnienia z pogranicza dwóch dyscyplin: psychologii wychowawczej i psychologii klinicznej, a praca z dzieckiem trudnym wymaga różnych rodzajów pomocy psychologicznej, a nawet terapii dziecka lub systemów, w którym funkcjonuje.

Publikacja składa się z pięciu rozdziałów, z których trzy poświęcone są charakterystyce wybranych rodzajów trudności wychowawczych, a kolejne dwa opisują umiejętności psychologiczne przydatne w pracy z dziećmi trudnymi. W książce przyjęto perspektywę psychologii klinicznej oraz poradnictwa psychologicznego.

W rozdziale pierwszym zaprezentowano problematykę trudności wychowawczych spowodowanych nieprawidłowościami w sferze emocjonalnej. Zostały przedstawione takie zaburzenia jak lęk separacyjny i fobia społeczna jako przykład zaburzeń emocjonalnych pojawiających się w dzieciństwie i mogących przyczyniać się do trudności wychowawczych. W dalszej kolejności omówiono zahamowanie, nadpobudliwość i niestabilność w sferze emocji. Ostania część rozdziału poświęcona jest problematyce potrzeb, ich deprywacji i zaspakajaniu w odniesieniu do trudności wychowawczych. Prezentując wybrane rodzaje zaburzeń czy nieprawidłowości, które mogą się pojawić w wieku szkolnym, podjęto próbę zastanowienia się nad rolą nauczyciela w przezwyciężaniu napotkanych trudności, proponując konkretne rozwiązania, jak i inspirując do samodzielnego działania.

[1] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, ***Psychologia wychowawcza***, Warszawa, PWN, 1998, t. 2, s. 239.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

W kolejnym rozdziale podjęto problematykę zaburzeń zachowania, sprawiających pedagogom poważną trudność. Zaburzenia te dotyczą upartego i powtarzającego się łamania przez dzieci zasad oraz nieliczenia się z prawami innych. Obejmują agresję, złość, nieposłuszeństwo, wandalizm, oszustwo, kradzież czy wagary, zatem poważne przekraczanie przez dziecko obowiązujących reguł zachowania. Aby nauczyciel nie czuł się bezradny wobec takiej aktywności, ważne, by rozumiał sens przejawianych przez dziecko zachowań, tj. ich źródło, cel oraz mechanizmy podtrzymujące. Pomocny będzie w tym zamieszczony w rozdziale portret psychologiczny oraz teoretyczne wyjaśnienia, a szczególnie wskazówki praktyczne dotyczące radzenia sobie z trudnymi zachowaniami dzieci.

W rozdziale trzecim przedstawiono zagadnienia dotyczące ryzyka występowania trudności wychowawczych u dzieci z wybranymi całościowymi zaburzeniami rozwojowymi. Zwrócono uwagę na ich uwarunkowania biologiczne i psychospołeczne, ze szczególnym uwzględnieniem trudnej sytuacji rodziców jako partnerów relacji z dzieckiem autystycznym. Dla zobrazowania skali problemów przedstawiono wypowiedzi matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autystycznego dotyczące rozumienia przez nie istoty zaburzeń rozwojowych, pozytywnych i negatywnych przeżyć związanych z wychowywaniem i usprawnianiem dziecka.

W rozdziale pt. ***Rozwiązywanie sytuacji trudnych w szkole – ujęcie systemowe*** zaprezentowano spojrzenie na relacje nauczyciela z klasą przez pryzmat teorii systemowych, zgodnie z którymi na sytuację trudną pracują wszyscy jej uczestnicy. Przyjęcie takiej perspektywy pozwala uwolnić się z gry o nazwie „szukanie winnego", a skoncentrować swoją energię na poszukiwaniu rozwiązania problemu. Nie ma tu gotowych recept. Natomiast, do przykładowych sytuacji trudnych sformułowano szereg pytań ułatwiających ich przeanalizowanie. Są one ukierunkowane na poszukiwanie mechanizmu podtrzymującego istnienie problemu czy korzyści wtórnych z jego posiadania. Nie ma gotowych odpowiedzi. Takie „gotowce" utrudniałyby refleksję, formułowanie hipotez. To odzwierciedla podstawowe tu założenie – że sformułowanie kilku hipotetycznych odpowiedzi po wnikliwej analizie sytuacji oraz ich weryfikowanie jest podstawą rozwiązywania problemu. Wówczas dopiero możliwe są działania rozwiązujące sytuację trudną – tak, by efektywnie maksymalizować zyski i minimalizować koszty psychologiczne.

Ostatni rozdział pt. ***Komunikacja interpersonalna jako podstawowe narzędzie w pracy z wychowankiem – perspektywa psychologiczna*** jest próbą refleksji nad zjawiskiem, które wywiera zasadniczy wpływ na jakość relacji międzyludzkich, w tym więzi pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Ma to związek z samą naturą porozumiewania się, poprzez które ludzie wyrażają zarówno określone

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

treści, jak i samych siebie. Z tego względu warto bliżej przyjrzeć się procesowi komunikacji interpersonalnej, a w sposób szczególny przeszkodom, które napotykamy w kontakcie z drugim człowiekiem, a także sposobom ich pokonywania (słuchanie empatyczne, konstruktywna informacja zwrotna, czy komunikacja asertywna). Dodatkowo w ramach artykułu zostały poruszone kwestie zastosowania wiedzy z zakresu psychologii porozumiewania się do rozwiązywania konkretnych problemów wychowawczych takich jak: stawianie dziecku granic, radzenie sobie z jego przykrymi uczuciami, zachęcanie do samodzielności itp.

Książka jest adresowana do nauczycieli, wychowawców, rodziców i wszystkich zainteresowanych problematyką trudności wychowawczych. Mamy nadzieję, że okaże się pomocna w uzupełnieniu wiedzy i umiejętności oraz zmniejszeniu poczucia bezradności wobec trudności.

Autorzy

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Rozdział I

Justyna Mróz

WYBRANE PROBLEMY EMOCJONALNE W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM
NA CZYM POLEGAJĄ I JAK SOBIE Z NIMI RADZIĆ

Okres wczesnoszkolny jest szczególnym czasem w rozwoju człowieka. Nową aktywnością, jaką dziecko podejmuje jest nauka szkolna. Proces nauczania szkolnego wymaga od dzieci nowego sposobu działania, który jest możliwy, między innymi, dzięki zmianom w sferze emocjonalnej, jakie dokonują się w tym okresie. Dzieci przechodzą od spontaniczności w działaniu i reagowaniu emocjonalnym, charakterystycznym dla okresu przedszkolnego, do działania bardziej refleksyjnego, od działania impulsywnego do odroczenia przeżywanych emocji.

Okres wczesnoszkolny w sferze emocjonalnej charakteryzuje znaczny postęp w kształtowaniu się kontroli emocjonalnej, świadomości emocjonalnej, wzrost odporności na stres, a co za tym idzie zdolność do znoszenia dłuższych napięć. Kontrola emocjonalna wiąże się z posiadaną wiedzą na temat tego, jak należy się zachować w danej sytuacji i jakie emocje są akceptowane społecznie. Świadomość własnej emocjonalności wyraża się między innymi różnorodnością w reagowaniu emocjonalnym na różne sytuacje, np.: na sytuację porażki czy sukcesu. Wzrost odporności na sytuacje stresowe związany jest też ze zdolnością odraczania gratyfikacji i możliwością odraczania działania. Warto jednak pamiętać, że nie należy przeciążać dziecka trudnymi i zbyt wymagającymi sytuacjami, i że dzieci potrafią rozstać się z rodzicami na czas trwania nauki w szkole bez większych trudności[1].

Wchodząc w nowy świat jakim jest szkoła, rozpoczyna się inny wymiar funkcjonowania dziecka. Według teorii ekologicznego rozwoju Urie Bronfenbrennera, mieszczącej się w nurcie systemowym, człowiek nie rozwija się w odosobnieniu, ale w relacjach z rodziną, szkołą, rówieśnikami, lokalną społecznością i społeczeństwem oraz w relacjach z samym sobą, będąc aktyw-

[1] A. I. Brzezińska, ***Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

nym twórcą własnego rozwoju[2]. Podstawowe struktury, w które jest uwikłany człowiek, wzajemnie zachodzą na siebie i wchodzą w interakcje. Bronfenbrenner wyróżnił cztery podstawowe struktury: **mikrosystem, mezosytsem, egzosystem i makrosystem**. W odniesieniu do ucznia w szkole można je zinterpretować następująco. Mikrosystem to sfera, która dotyczy aktywności i związków, które są najbardziej znaczące dla dziecka w obrębie małych środowisk np. szkoła, rodzina czy grupa rówieśnicza. **Mezosystem** odnosi się do powiązań między poszczególnymi mikrosystemami – przykładem może być dom i szkoła, grupa rówieśnicza i dom. **Egzosystem** to te środowiska, w których aktualnie dzieci nie biorą czynnego udziału, ale oddziałują na dziecko. Przykładem egzosystemów jest praca rodziców, władze szkoły itp. **Makrosystem** to społeczności, w których rozwija się system przekonań, styl życia, wzorce funkcjonowania[3].

Rozpatrując trudności wychowawcze z jakimi się spotykamy, należy odnieść się do wszystkich systemów, w których osadzone jest dziecko. Trudności wychowawcze natury emocjonalnej są szczególną odpowiedzią na to, w jaki sposób funkcjonują poszczególne systemy i jak na siebie oddziaływują.

Emocje są wszechobecne w życiu człowieka niezależnie od wieku, jednak świat dziecka wydaje się być o wiele bogatszy i intensywniejszy w przeżywaniu emocji, zarówno pozytywnych jak i negatywnych. Wzorce emocjonalności, które reprezentują dzieci są w znacznym stopniu odzwierciedleniem relacji dziecka z jego otoczeniem: rodzicami, rówieśnikami, nauczycielami, zależą one również od wieku i fazy rozwojowej dziecka[4].

Pojawiające się trudności wychowawcze w okresie wczesnoszkolnym mogą być spowodowane problemami natury emocjonalnej. W tej części zostaną przedstawione zaburzenia emocjonalne, problemy emocjonalne, ich konsekwencje dla życia szkolnego oraz propozycje przezwyciężania tych trudności.

Problemy emocjonalne pojawiają się w obszarze:

- konfliktów dotyczących potrzeb;
- poczucia własnej wartości;
- radzenia sobie z emocjami oraz blokad emocjonalnych;
- funkcjonowania w kontaktach.

Trudności występujące w określeniu normy zachowania i zaburzenia emocjonalnego wymagają brania pod uwagę wielu czynników. Należy wziąć pod

[2] U. Bronfenbrenner, ***Czynniki społeczne w rozwoju osobowości***, w: ***Psychologia Wychowawcza***, 1970 nr ½.
[3] M. Grochalska, A. Dołgań, ***Wizja człowieka w myśleniu systemowym***, w: ***Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja,*** red. H. Romanowska-Łakomy, Warszawa, Eneteia, 2010, s. 479–488.
[4] K. Oatley, J. M. Jenkins, ***Zrozumieć emocje***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

uwagę m.in. wiek dziecka i normy rozwojowe charakterystyczne dla określonego wieku. Charakterystyczną cechą emocjonalności dzieci w wieku przedszkolnym jest labilność, czyli przechodzenie ze stanu emocji negatywnych w szybkim czasie w emocje pozytywne, jednak we wczesnym wieku szkolnym takie zachowanie bywa już rzadkością i można traktować jako odbiegające od normy[5].

Zaburzenia emocjonalne, nerwicowe mogą być odpowiedzią dziecka na funkcjonowanie środowiska rodzinnego i szkolnego. Jedną z przyczyn jest zmienność wymagań ze strony szkoły i domu. W momencie kiedy dziecko pojawia się w szkole, zaczyna się dla niego zupełnie inne życie. Szkoła stawia przed nim nowe wymagania, które mogą być źródłem stresu zwłaszcza w sytuacji, gdy dziecko zauważa u siebie brak umiejętności do ich wykonania. Przykładem może być tu niedostatecznie przeprowadzony przez rodziców trening samoobsługi i wyręczanie dziecka w wielu podstawowych czynnościach, np.: dziecko nie potrafi samo zasznurować butów czy korzystać ze sztućców. Kiedy znajduje się w sytuacjach wymagających takich umiejętności, przeżywa lęk, że sobie nie poradzi, że inni będą się z niego wyśmiewać itd. Sprzeczność wymagań pomiędzy szkołą a domem jest również źródłem zaburzeń emocjonalnych. Zdarza się, że rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami rodziców i nauczyciela wobec dziecka są tak duże, że dziecko nie wie, kto ma rację i kogo powinno słuchać. Równie ważny problem to niedostosowanie wymagań do możliwości dziecka. Rodzice oczekują od swoich dzieci, że będą najlepszymi uczniami z zainteresowaniami godnymi młodego DaVinci, a te z kolei często nie są w stanie sprostać tym wymaganiom i doświadczają konfliktu wewnętrznego. Z jednej strony nie chcąc przeciwstawić się rodzicom, z drugiej odczuwając obciążenie, z którym sobie nie radzą.

Dlatego też, aby znaleźć przyczyny zaburzeń emocjonalnych, należy określić wszystkie czynniki określające normę zachowania (patrz ramka 1).

Ramka 1

Czynniki określające normę zachowania i zaburzenia emocjonalne – podsumowanie

Czynniki wskazujące normę zachowania i zaburzenia emocjonalnego:
- wiek dziecka;
- środowisko;
- płeć dziecka;
- właściwości indywidualne dziecka.

[5] B. Harwas-Napierała, J. Trempała, ***Psychologia rozwoju człowieka, tom 2***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Reakcje emocjonalne takie jak: zaburzenia łaknienia, fobie czy przejawy agresywności można uważać za normalne stany rozwojowe, które są związane z dynamicznym dojrzewaniem układu nerwowego[6]. Utrwalenie tych reakcji dopiero pozwala traktować je jako patologiczne. Nie oznacza to oczywiście, że nic w takich sytuacjach nie należy robić. Wręcz przeciwnie, jest to czas, w którym należy zapobiec utrwaleniu się tych zachowań i wypracować nowe, bardziej efektywne metody radzenia sobie.

Dla określenia, czy dane zachowanie można określić jako zaburzenie w obszarze emocjonalności u dzieci, należy przyjąć poniższe kryteria:

- ✓ czas utrzymywania się objawów; przejawem zaburzenia można nazwać tylko te symptomy, które występują przez dłuższy czas i możemy je określić jako trwałe np.: nie można nazwać jednorazowej niechęci pójścia do szkoły zaburzeniem – fobią szkolną, niemniej, gdyby taka sytuacja się powtarzała, to należy zastanowić się, jakie mogą być tego przyczyny;
- ✓ intensywność objawów – pojedyncze objawy nie muszą wskazywać na zaburzenia, jednak ich duża liczba i natężenie już mogą dawać podstawę do diagnozowania zaburzenia emocjonalnego. W celu diagnozy np.: lęku separacyjnego nie wystarczy tylko niechęć rozstania się z matką, gdy ta wychodzi do pracy, ale również inne symptomy, jak chroniczny lęk, koszmary nocne, odmowa chodzenia do szkoły;
- ✓ częstość symptomów – dla diagnozy problemów emocjonalnych ważna jest także znaczna częstotliwość ich występowania. Jednym z kryteriów diagnozowania moczenia się mimowolnego u dzieci we wczesnym wieku szkolnym jest występowanie epizodu raz w miesiącu przez trzy kolejne miesiące.

Należy zwrócić uwagę na to, że zaburzenia emocjonalne dzieci różnią się od zaburzeń nerwicowych, które diagnozuje się u dorosłych. Dzieci z problemami natury emocjonalnej w znacznej części wyrastają ze swoich problemów. Pamiętać należy jednak o tym, żeby pomóc przezwyciężyć te trudności, które pojawiają się aktualnie. Zaburzenia te bywają w znacznej przewadze przerysowaniem tendencji rozwojowych. Mechanizmy leżące u podłoża zaburzeń u dzieci są inne niż u dorosłych, dlatego nie można przykładać takiej samej miary do dzieci jak do dorosłych[7].

---

[6] I. Namysłowska (red.), ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2004.
[7] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Ramka 2

Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się w dzieciństwie wg Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń (ICD-10)

Zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie[8]
• lęk separacyjny;
• zaburzenia lękowe w postaci fobii w dzieciństwie;
• lęk społeczny w dzieciństwie;
• zaburzenia związane z rywalizacją w rodzeństwie;
• inne zaburzenia emocjonalne w dzieciństwie.

U dzieci może być diagnozowana także depresja o różnym stopniu nasilenia[9].

Odmowa chodzenia do szkoły

Przyczyny odmowy chodzenia do szkoły mogą być bardzo różnorodne. W tym miejscu zostaną wyróżnione dwie podstawowe możliwości, a więc po pierwsze wagarowanie, które związane może być z zaburzeniami w zachowaniu oraz przyczyny o podłożu nerwicowym.

W przypadku wagarowiczów problem często tkwi w rodzinie, z której dziecko pochodzi. Niespójność systemu wartości, dysfunkcjonalność opieki rodzicielskiej powoduje, że dzieci z łatwością opuszczają lekcje, okłamując zarówno rodziców, jak i nauczycieli.

Dzieci zaliczone do grupy wykazującej podłoże nerwicowe w odmowie chodzenia do szkoły mogą przejawiać szereg innych zachowań i objawów. Do najczęstszych przyczyn należy lęk separacyjny oraz fobie, tendencje do unikania pewnych sytuacji, które wywołują lęk. W tym opracowaniu poświęcimy uwagę tylko tej grupie.

Nie ma jak u mamy – Lęk separacyjny jako przyczyna odmowy chodzenia do szkoły

Najpierw zdefiniujmy, co to jest lęk separacyjny (patrz ramka 3.).

[8] Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10.

[9] P. C. Kendall, ***Zaburzenia okresu dzieciństwa adolescencji***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Ramka 3

Lęk separacyjny – lękowe zaburzenie wieku dziecięcego, które cechują: nierealistyczne objawy, nadwrażliwość, podwyższona samoświadomość, chroniczny lęk i pojawienie się koszmarów nocnych.

Lękowe zaburzenie separacyjne (separation anxiety disorder – SAD) jest charakterystyczne jedynie dla wieku rozwojowego. Powinno wystąpić przed szóstym rokiem życia i trwać co najmniej cztery tygodnie. Lęk separacyjny należy do najpopularniejszych zaburzeń emocjonalnych wieku wczesnoszkolnego. Powszechność zaburzenia może sięgać nawet 4%.Częściej zaburzenia doświadczają dziewczynki niż chłopcy[10]. Szczyt zachorowań przypada na 7 rok życia, mimo że zaburzenie może pojawić się wcześniej[11].

Lęk separacyjny, który występuje u dzieci wynika z obawy przed rozłąką z osobą znaczącą dla dziecka, najczęściej matką. Dzieci te najczęściej nie mają trudności z nauką, a nawet uczą się bardzo dobrze i charakteryzują się dużymi możliwościami intelektualnymi. Obserwuje się u nich utrwaloną niechęć, a także odmowę chodzenia do szkoły z obawy przed rozłąką. Cechą charakterystyczną bywa także nierealistyczne zamartwianie się nieszczęściami, które mogą przydarzyć się pozostałym członkom rodziny. Dzieci obawiają się, że rodzice wyjdą i już nie wrócą, że umrą, zagubią się, ktoś ich porwie. Lęk dotyczy głównie rozłąki pomiędzy dziećmi a rodzicami.

Trudności, które zgłaszają rodzice dzieci cierpiących na lęk separacyjny to:

- ✓ utrwalona niechęć i odmowa kładzenia się spać bez osoby, z którą dziecko jest związane;
- ✓ utrwalony strach utrzymujący się w ciągu dnia przed przebywaniem samemu w domu;
- ✓ koszmary nocne, których tematem jest rozłąka;
- ✓ objawy somatyczne (nudności, ból brzucha, głowy, wymioty) pojawiające się w sytuacjach, w których ma nastąpić rozdzielenie np. pójście do szkoły; objawy psychosomatyczne jest łatwiej zaakceptować niż lęk, ponadto objawy te utrwalają się w sytuacji, gdy przynoszą oczekiwany rezultat – chronią dziecko przed pójściem do szkoły;
- ✓ płacz, napady złości, apatia, wycofanie społeczne pojawiające się w sytuacji rozstania, oczekiwania na osobę znaczącą[12].

[10] M. Seligman, E. Walker, D. Rosenhan, ***Psychopatologia***, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.
[11] I. Namysłowska, ***Psychiatria***…, s. 130
[12] P. C. Kendall, ***Zaburzenia okresu dzieciństwa***…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Problem dzieci, które doświadczają lęku separacyjnego jest złożony, dlatego jego rozwiązanie wymaga zaangażowania, przede wszystkim, rodziców. Nauczyciel powinien wspierać zarówno ucznia, jak i rodziców.

Dla rozwiązania problemu lęku separacyjnego ważna również jest znajomość funkcjonowania rodziny i wydarzeń, których dziecko doświadczyło. Najczęściej są to rodziny bardzo zżyte, rodzice nie rozstają się na dłużej z dziećmi. Nadmierny lęk może być spowodowany oddziaływaniem rodziców, którzy przejawiają nadmierną lękliwość i nadopiekuńczość. W ten sposób rodzice uwrażliwiają swoje dzieci na niebezpieczeństwa, jakie mogą się im przytrafić. Ponadto nadopiekuńczość powoduje u dziecka rozwój poczucia, że nie poradzi sobie w trudnej sytuacji, że jest nieudacznikiem, który wymaga do normalnego funkcjonowania opieki mamy.

Inną przyczyną może być doświadczenie ciężkiej choroby, wypadku czy utraty. Dzieci hospitalizowane mogą doświadczać utraty poczucia pewności siebie, podobnie jak dzieci, które zmieniły miejsce zamieszkania, szkołę. Utrata poczucia bezpieczeństwa, którego dostarczali przyjaciele, rytuały dnia codziennego mogą mieć negatywny wpływ na przystosowanie i w konsekwencji pojawienie się lęku separacyjnego[13]. Znajomość sytuacji dziecka pozwoli na skuteczne działanie. Należy jednak pamiętać, że istnieje również potrzeba włączenia rodziców poprzez odpowiednią psychoedukację.

Współpraca z rodzicami powinna być utrzymana na płaszczyźnie partnerskiej. Nie może polegać również na zrzuceniu winy na rodziców, ale uświadomienia im przyczynowo-skutkowej formy powstawania zaburzenia.

Fobia

Strach i lęk są doświadczane przez wszystkich ludzi niezależnie od wieku czy płci. Każdy wiek rozwojowy charakteryzuje się innymi sytuacjami, zjawiskami, które mogą stać się przyczyną strachu. Dzieci w wieku szkolnym boją się najczęściej istot nadprzyrodzonych, ciemności, pozostawania w samotności, krzywdy fizycznej, klasówki, grzmotów i błyskawic, śmierci, węży, włamywaczy czy niemożności oddychania. Przyczyny tego lęku są inne niż w wieku przedszkolnym, kiedy to zaczyna rozwijać się wyobraźnia i dominuje lęk przed oddzieleniem od rodziców. W okresie dorastania natomiast dzieci obawiają się problemów w domu, kontaktu społecznego, szkoły[14]. Należy te obawy potraktować jako normal-

[13] R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka, ***Psychologia zaburzeń. Człowiek we współczesnym świecie***, Tom I, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.
[14] M. Seligman, E. Walker, D. Rosenhan, ***Psychopatologia***…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

ne dla określonego wieku. Strach, który możemy uznać za normalny, przeradza się w fobie wówczas, gdy jest on silniejszy, niż wymaga tego rzeczywiste zagrożenie. Przykładem fobii okresu wczesnoszkolnego jest fobia szkolna.

Wiek	Rodzaj lęku
Wiek przedszkolny	• Zjawiska przyrodnicze, np. kołysanie się drzew, szum morza; grzmoty, • Sytuacje z otoczenia dziecka, np. cień drzewa, skrzypienie podłogi;
Młodszy wiek szkolny	• Sytuacje społeczne, w których dziecko uczestniczy lub tylko je antycypuje; • Sytuacje nierzeczywiste, jak np.: lęk o losy bohatera bajki;

Tabela 1. Sytuacje wywołujące lęk w zależności od wieku[15];

Potwór straszniejszy niż go malują. Fobia szkolna

Fobia szkolna jest szczególnym rodzajem fobii, który występuje w okresie szkolnym. Świadczą o niej pojedyncze problemy wychowawcze jak:

- niechęć chodzenia do szkoły;
- wagarowanie;
- unikanie chodzenia na wybrane przedmioty;
- denerwowanie się przed sprawdzianem;
- trudności z zaadaptowaniem się w klasie;
- problemy z nauką[16].

Problem fobii szkolnej jest jednak bardziej złożony. Dotyczy on, przede wszystkim, niemożności chodzenia do szkoły. Niemożność ta przejawia się z różnym nasileniem, częściową lub całkowitą odmową pozostania w szkole. U dzieci cierpiących na fobię szkolną obserwuje się lęk, przerażenie czy wręcz panikę, występującą w szkole lub przed pójściem do niej. U dzieci w młodszym wieku szkolnym przejawia się silnymi objawami psychosomatycznymi[17].

---

[15] Opracowano na podstawie I. Obuchowska, ***Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1983.

[16] M. Dąbkowska, ***Unikanie szkoły jako wyraz zaburzeń lękowych u dzieci***, w: „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej", 2002, tom 2 (3), s. 167–170.

[17] M. Dąbkowska, ***Unikanie szkoły jako***…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Ramka 4

GŁÓWNE OBJAWY SOMATYCZNE
WYSTĘPUJĄCE U DZIECI Z FOBIĄ SZKOLNĄ

- ✓ dolegliwości żołądkowe, takie jak: nudności, wymioty, biegunki, zawroty głowy, bóle i skurcze brzucha, czasem odmowa jedzenia, dławienie się jedzeniem, w wyniku czego zjedzenie prostego śniadania wymaga długiego okresu czasu;
- ✓ bóle głowy;
- ✓ przyspieszone bicie serca, duszności i omdlenia;
- ✓ bóle pseudoreumatyczne w mięśniach lub stawach;
- ✓ osłabienie odporności organizmu, częste infekcje, stany podgorączkowe lub wysoka gorączka;
- ✓ alergie różnego rodzaju, astma, wysypki, świąd;
- ✓ zakłócenia mowy, jak np. niemożność głośnego mówienia, uporczywy szloch;

Obuchowska wyróżniła trzy postaci fobii szkolnej: fobię związaną z rozpoczęciem nauki szkolnej, fobie powstającą w wyniku uporczywych niepowodzeń szkolnych oraz fobię u prymusów[18]. Fobia pojawiająca się przed rozpoczęciem nauki szkolnej jest związana z zachwianym poczuciem bezpieczeństwa. Dzieci obawiają się rozstania z rodzicami, odczuwać mogą także lęk przed dużą przestrzenią, jaką jest dla nich szkoła oraz przed dużą ilością nieznanych osób. Obuchowska zwraca uwagę na to, że dzieci, które wcześniej uczęszczały do przedszkola, nie przeżywają tego typu lęków prawie wcale. Fobia u prymusów jest związana z mechanizmem lęku przed niepowodzeniem przy wysokim poziomie aspiracji.

Fobia szkolna ma bogate źródło przyczyn. Po pierwsze mogą to być zaburzone relacje rodzice – dziecko czy nauczyciel – uczeń. Problemy mogą także występować na płaszczyźnie rówieśniczej czy wreszcie indywidualne predyspozycje dziecka i jego świat lęków.

Fobia szkolna bywa odpowiedzią na trudną sytuację w domu. Konflikty między rodzicami, nieprawidłowe relacje pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny: angażowanie dziecka w sprawy rodzinne, rywalizacja między rodzeństwem

[18] I. Obuchowska, ***Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1983.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

to tylko niektóre problemy rodzinne wpływające na stosunek dziecka do szkoły. Dzieci, które obserwują lęk swoich matek przed różnymi sytuacjami, również mogą przejawiać niechęć pójścia do szkoły. Związane jest to z tym, że matka, bojąc się rozstania z dzieckiem, przekazuje swój lęk dziecku, podkreślając, jak się o niego martwi i boi, że coś mu się w szkole przytrafi, że sobie nie poradzi itp. Dziecko przejmuje ten lęk i interpretuje jako swój własny.

Nie bez znaczenia pozostają także trudności ekonomiczne. Problemy finansowe rodziny dotykają także dziecko, które, nie mając najmodniejszych butów i nowego telefonu, bywa odrzucone w klasie, grupie rówieśniczej.

W środowisku szkolnym również można doszukiwać się przyczyn fobii. Ważny jest tu stosunek nauczyciela do konkretnego ucznia. Do powstania niechęci do szkoły przyczynia się negatywne nastawienie nauczyciela wyrażające się przez ciągłe lekceważenie, publiczne karanie, wyśmiewanie, a dodatkowo niedocenianie pozytywnych przejawów zachowania ucznia jak zaangażowanie, poprawne zachowanie.

Duże znaczenie ma także postawa rówieśników. Brak akceptacji ze strony klasy bywa tak dotkliwy, że może mieć on podstawowe znaczenie dla odmowy chodzenia do szkoły. Dzieci w szkole doświadczają m.in. przemocy ze strony rówieśników. Bulling – czyli szkolny mobbing, wpisał się już na trwałe w obraz współczesnej szkoły. Badania pokazują, że około 5% uczniów doświadcza w szkole przemocy[19].

Dzieci przeżywają także szereg innych lęków związanych ze szkołą. Większość z nich związana jest z ekspozycją społeczną. Przed dziećmi, zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym, stawia się coraz więcej wymagań: musisz być najlepszy albo przynajmniej dobry (rodzice), nie możesz być kujonem i lizusem (koledzy), powinieneś poświęcaj dużo czasu nauce (rodzice, nauczyciel), musisz mieć czas na zabawę, sport i inne przyjemności (koledzy). Do tego pojawiają się jeszcze oczekiwania dziecka w stosunku do siebie jako ucznia, syna, kolegi. Dylemat, który się pojawia w związku z tak rożnymi oczekiwaniami może być dla dziecka zbyt trudny do rozwiązania. Dzieci przeżywają lęk przed kompromitacją w szkole, przed rówieśnikami, rodzicami.

U niektórych dzieci pojawia się lęk przed sprawdzianami, przed pisaniem, odpowiadaniem. Jest to szczególny problem w obecnej szkole, która preferuje taki sposób awansu do następnego etapu edukacji.

[19] J. Kołodziejczyk, ***Jak przemóc szkolną przemoc***, w: „Psychologia w szkole", 2005, 2, s. 53–62.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Co zrobić, aby dzieci, które odmawiają chodzenia do szkoły, polubiły ją?

Odmowa chodzenia do szkoły o podłożu nerwicowym wymaga zdiagnozowania i specjalistycznego działania. W postępowaniu z tymi uczniami należy uwzględnić pomoc lekarsko – terapeutyczną. Dąbkowska[20] zauważa, że dzieci te trafiają późno do specjalistów: psychologa, psychiatry czy pedagoga, co powoduje, że w problem jest już zaangażowane wiele innych obszarów funkcjonowania dziecka i sytuacja do rozwiązania jest bardziej skomplikowana. Dodatkowo, objawy fobii szkolnej są interpretowane przez nauczycieli błędnie. Dzieci, które odmawiają chodzenia do szkoły, traktowane są jako leniwe, niegrzeczne, sprytne. Brak zrozumienia ze strony szkoły powoduje, że rodzice, szukając pomocy dla dzieci, skupiają się na objawach somatycznych, co pogarsza rokowania.

Proponowany przez szkoły indywidualny tryb nauczania nie jest dobrym rozwiązaniem dla takiego ucznia. Powoduje on m.in. utrwalenie zaburzenia lękowego, obniża samoocenę dziecka, przyczynia się do alienacji i zubożenia umiejętności komunikacyjnych.

Szkoła, jak i rodzice, bez fachowej pomocy mogą sobie z problem nie poradzić. Dlatego ważne jest, aby w pracy terapeutycznej doszło do zaangażowania wszystkich systemów, w których dziecko funkcjonuje.

Zaburzenie dynamiki procesów nerwowych: zahamowanie – nadpobudliwość – niestabilność. Czyli kiedy emocje są poza kontrolą?

Zahamowanie emocjonalne

Kolejnym problemem wychowawczym jest również zahamowanie emocjonalne. Dzieci zahamowane emocjonalnie charakteryzuje lękliwość, trudności w kontaktach społecznych oraz obniżona aktywność.

Należy zwrócić uwagę tu na fakt, że dzieci zahamowane emocjonalnie zazwyczaj nie sprawiają kłopotów wychowawczych. Są one niedostrzegane przez nauczycieli i innych dorosłych co powoduje, że trudniej im jest przezwyciężyć problem.

Nadmierne zahamowanie emocjonalne przejawia się głównie osłabieniem reakcji uczuciowych. Przejawia się to brakiem odpowiednich reakcji werbalnych, mimicznych czy wegetatywnych na doświadczanie zarówno przyjemnych, jak i nieprzyjemnych wydarzeń.

[20] M. Dąbkowska, ***Unikanie szkoły jako…***

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Jako uczniowie dzieci zahamowane emocjonalnie są zdolne intelektualnie ocenić znaczenie zjawiska np. dwójki ze sprawdzianu czy uwagi w dzienniczku za bójkę z kolegą, ale gesty, słowa nie wyrażają żadnych stanów emocjonalnych. Uczeń, sprawiając wrażenie obojętnego, może irytować nauczyciela. Zachowanie takie może też być odebrane jako przejaw zdemoralizowania i tego, że dziecko nie przejmuje się popełnionym czynem, jednak ono nie jest w stanie inaczej zareagować. Dzieci te rzadko wybuchają gniewem czy płaczem, nie są chętne do zawierania bliższych znajomości. Nie potrafią również reagować adekwatnie w sytuacjach, które wymagają aktywizacji emocji pozytywnych np. w sytuacji, gdy wszyscy w klasie śmieją się z jakiegoś żartu nauczyciela, dziecko zahamowane emocjonalnie nie reaguje w ten sposób. W opowiadaniu lektur, sprawozdań z wycieczki, spaceru, filmu, spektaklu brak opisu stanów emocjonalnych bohaterów czy odniesienia do własnych przeżyć.

Marta Chłopkiewicz[21] wyodrębniła **cztery grupy dzieci zahamowanych emocjonalnie**. Pierwszą grupą są **dzieci zmotywowane – napięte**. Charakterystyczną cechą tych dzieci jest ogromna skrupulatność i przesadna staranność w wykonywaniu zadań. Niepewne swych umiejętności sprawiają wrażenie nieustannie napiętych i niespokojnych. Dzieci te są bardzo związane z matką, odczuwają wielki lęk przed szkołą. Funkcjonowanie w relacjach społecznych jest dla nich trudne. Stronią od nowych osób, sytuacji. Gdy już w takich się znajdą, są wówczas ciche, lękliwe i wycofują się. Dla odmiany, te same dzieci w domu potrafią być ożywione, swobodne i ruchliwe.

Praca z tymi dziećmi powinna polegać na wzmocnieniu poczucia własnej wartości. Nauczyciel może zachęcać ucznia do angażowania się w różne przedsięwzięcia, które są odpowiednie do jego możliwości, pamiętając, że nie mogą to być zadania ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne. Dzieci doświadczając powodzenia bądź porażki wśród osób, którym ufają, nabierają umiejętności radzenia sobie zarówno z sukcesem, jak i porażką. Przykładem pozytywnego działania może być zaproszenie dziecka do współredagowania gazetki ściennej w klasie.

Kolejnym elementem pracy jest trening relaksacyjny, muzykoterapia. Dzieci będące w ciągłym napięciu muszą nauczyć się rozluźniać co pozwoli im na kontrolę nad własnym ciałem i obniży poziom lęku. Techniki relaksacji powinny przypominać swoją formą zabawę, można je również połączyć z odpoczynkiem[22]. Techniki te zostały opisane w dalszej części.

---

[21] M. Chłopkiewicz, ***Zahamowanie psychoruchowe w świetle analizy kliniczno-ontogenetycznej***, w: „Psychologia Wychowawcza" 1971, nr 2.

[22] M. Bogdanowicz, ***Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym***, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Następną grupę stanowią **dzieci podporządkowane – uległe**. Dzieci te są wyciszone, małomówne, grzeczne, posłuszne. Przez innych są oceniane jako koleżeńskie i uczynne. Ich nieśmiałość i lękliwość występuje zwłaszcza w kontaktach z osobami dorosłymi. Dzieci z tej grupy od najmłodszych lat mają słabą więź emocjonalną z matkami, które prezentują postawę wymagającą i represyjną. Wpływa to na ukształtowanie się u dziecka postawy nieufności w stosunku do dorosłych, co odzwierciedla ich stosunek do nauczycieli.

Nauczyciel, pracując z dzieckiem z takiej grupy, musi wykazać dużo zrozumienia i zawsze pierwszy nawiązywać kontakt oraz nie zapominać, że jest to uczeń, który nie sprawia problemów wychowawczych, więc może wydawać się, że nie trzeba poświęcać mu dodatkowego czasu i uwagi. W rezultacie dzieci te stają się jeszcze bardziej uległe, co w przyszłości może predysponować do wejścia w grupy rówieśnicze o negatywnym charakterze, gdzie można znaleźć bezwarunkową akceptację i zrozumienie. Dzieciom tym należy pokazać, że mogą się sprzeciwiać, mogą mieć własne zdanie. Dobrym treningiem dla takich dzieci może okazać odgrywanie różnych scenek, np. w teatrzyku kukiełkowym, gdzie będzie musiał odmówić dorosłemu w bezpiecznej dla niego sytuacji.

Trzecią grupą są **dzieci z obniżoną samooceną – zrezygnowane**. Dzieci z tej grupy są bierne zarówno w domu, jak i w szkole. Mają poczucie małej wartości, rezygnują z prób podejmowania działań ze względu na krytyczną ocenę samych siebie. Nawet, gdy osiągną sukces nie są w stanie w niego uwierzyć. Charakteryzuje ich apatyczność, powolność, przygnębienie. Ponadto są niezmiernie wrażliwe na przejawy dezaprobaty i odrzucenia uczuciowego ze strony innych osób. Często płaczą, gdy napotkają trudności, rezygnują z zadania. Wolą prosić o pomoc, niż samemu poszukać rozwiązania. Bezradność i niska samoocena wynika z błędnych postaw rodzicielskich wobec dzieci nacechowanych głównie nadmiernym krytycyzmem, odrzuceniem, dezaprobatą, deprecjonowaniem wartości dziecka.

Współpraca z dziećmi z tej grupy jest szczególnie trudna. Tak, jak i w przypadku dzieci zmotywowanych napiętych należy dzieciom z grupy z obniżoną samooceną stworzyć atmosferę, która będzie podstawą do poczucia bezpieczeństwa.

Ostatnią grupę satnowią **dzieci nadwrażliwe – asteniczne**. Należą do niej dzieci bardzo skryte, powściągliwe, nieujawniające swoich przeżyć. Czują się gorsze od innych dzieci, unikają towarzystwa, męczy je hałas, ruchliwość rówieśników, wolą samotne zabawy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Praca z dziećmi zahamowanymi emocjonalnie

Praca z dziećmi zahamowanymi (nieśmiałymi, apatycznymi, bojaźliwymi) ma na celu pobudzenie ich do działania i osłabienie lęku, który przeżywają. Na początku im pomagamy, zachęcając je i mobilizując do wykonywania prostych, gwarantujących sukces, czynności. Pracy powinna towarzyszyć spokojna, ciepła atmosfera.

Wprowadzenie regularnych zajęć relaksacyjnych pomoże dzieciom radzić sobie z trudnymi emocjami i stresującymi wydarzeniami. Ćwiczenia te mogą być proste i trwać kilka minut albo bardziej złożone. Jako przykład krótkich ćwiczeń niech posłużą ćwiczenia oddechowe.

Ramka 5

Przykład ćwiczenia oddechowego

Ćwiczenie oddechowe – przykład

Dzieci proszone są o naśladowanie śmiechu różnych ludzi:

- staruszki śmieją się: he-he-he,
- kobiety śmieją się: ha-ha-ha,
- mężczyźni: ho-ho-ho,
- dziewczynki: hi-hi-hi,
- chłopcy: hałaśliwe ha-ha-ha.

Dodatkowo można prosić dzieci o położenie się na podłodze w ten sposób, aby jedno trzymało głowę na brzuchu drugiego.

Przykładem ćwiczeń pobudzających do działania dzieci zahamowane psychoruchowo mogą być zajęcia plastyczne:

- malowanie palcami,
- lepienie masy solnej czy formowanie masy papierowej;
- witraże;
- tworzenie z filcu, modeliny, ozdób świątecznych, biżuterii itp.

Nadpobudliwość w sferze emocjonalno-uczuciowej

Nadpobudliwość w sferze emocjonalnej wiąże się ze wzmożoną wrażliwością, która przejawia się łatwym powstaniem reakcji emocjonalnych oraz o dużej ich sile. Można tu zauważyć różny obszar emocji, które są szczególnie aktywizowane.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Nadwrażliwość w zakresie emocji prostych - gniew, złość prowadzi do silnych i krótkotrwałych wybuchów. Dzieci te nie radzą sobie z trudnościami, które napotykają. Odpowiedzią jest gniewanie się i złoszczenie z błahych powodów. Ponadto obrażają się, płaczą, są wybuchowe, a nawet kłótliwe. Agresja, którą przejawiają, jest zarówno fizyczna, jak i słowna.

Nadmierna lękliwość jest również objawem nadpobudliwości. Obserwujemy dzieci, które mają tendencję do reagowania lękiem na sytuacje, które nie powinny wywoływać aż tak silnych reakcji.

Nadpobudliwość może przejawić się również w obszarze uczuć z kręgu społecznego. Dzieci te silnie wzruszają się krzywdą czy smutkiem, które obserwują u innych. Dzieci emocjonują się podczas czytania książek smutnych bądź gdy słyszą o niesprawiedliwości, która jest doświadczana przez innych.

Praca z dziećmi, które są nadpobudliwe w sferze emocjonalnej

Praca z dziećmi nadpobudliwymi wymaga przede wszystkim ogromnej cierpliwości i odpowiedzialności.

Jedną z metod pracy jest uczenie dzieci wyciszania się, relaksacji dla obniżenia poziomu napięcia, którego uczniowie doświadczają, szczególnie w zakresie emocji takich jak gniew i złość. Przykładem mogą być treningi relaksacji: trening autogenny Schulza, trening progresywny Jacobsona lub metody wizualizacji czy muzykoterapii. Dzięki relaksacji dochodzi do obniżenia napięcia wewnętrznego i zmniejszenia nasilenia takich emocji jak złość, gniew, lęk. Relaksacja zakłada jedność umysłu i ciała. Stosowanie technik relaksacji systematycznie powoduje zwiększenie odporności psychicznej, wzrost koncentracji, zmniejszenie wrażliwości na bodźce zewnętrzne oraz zwiększą efektywność uczenia. Relaksację można stosować nie tylko u uczniów, u których obserwujemy trudności emocjonalne, ale także u wszystkich pozostałych. Umiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami i sytuacjami nabyte we wczesnym dzieciństwie będą owocowały na przyszłość zdrowszym społeczeństwem[23].

Przykłady ćwiczeń relaksacyjnych i rozluźniających

Przebudzenie kota

Prosimy dzieci, aby stanęły wygodnie i przeciągały się jak kot, który właśnie obudził się z przyjemnej drzemki. Jeśli mają ochotę, mogą ziewać.

[23] W. Pilecka, M. Rutkowski, (red.), ***Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości,*** Kraków, Impuls, 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Powrót ze spaceru[24]

Podczas spaceru nieoczekiwanie spotkała nas ulewa. Wracamy zmoczeni. Stoimy wygodnie w lekkim rozkroku, ręce zwisają luźno. Strząśnij z rąk kropelki deszczu (15 sekund). Teraz spróbuj strząsnąć wodę z przedramion i ramion. Strząśnij krople deszczu z całego ciała, trzęsąc się jak pies po wyjściu z wody. Teraz strząsaj krople deszczu z prawej stopy. Następnie z prawego kolana i wreszcie z całej prawej nogi. Jeszcze krople deszczu pozostały na lewej nodze. Spróbuj strząsnąć je najpierw ze stopy, teraz z kolana i wreszcie z całej nogi. Teraz strząsnąłeś wszystkie krople deszczu. Usiądźmy na swoich miejscach.

Podczas ćwiczeń relaksacyjnych należy pamiętać, aby mówić spokojnym, wyciszonym głosem, powoli, zwracając uwagę na zachowanie dzieci.

Trening progresywny Jacobsona dla dzieci

Dzieci leżą na materacu, nogi wyciągnięte swobodnie. Prowadzący mówi:

- ✓ Połóż się wygodnie i postaraj się leżeć bez ruchu.
- ✓ Zamknij oczy i zrób głęboki wdech.
- ✓ Zegnij ramie, napręż mięśnie, jesteś siłaczem, naprężaj mocno mięsień.
- ✓ A teraz jesteś słaby, rozluźnij napięte mięśnie, połóż rękę na materac, teraz czujesz, jak rozluźniły się twoje mięśnie.
- ✓ Wykonaj to samo ćwiczenie drugą ręką. Zegnij ramię, jesteś siłaczem, naprężaj mocno mięsień. A teraz jesteś słaby, rozluźnij napięte mięśnie, połóż rękę na materac, teraz czujesz, jak rozluźniły się twoje mięśnie.
- ✓ Odpocznij chwilę leż swobodnie i oddychaj.
- ✓ Teraz silna i słaba będzie twoja noga Zacznij od wdechu, napnij mięśnie prawej nogi i unieś ją kilka centymetrów w górę. Utrzymaj nogę w tej pozycji przez kilka sekund – jest silna, po czym opuść – jest teraz słaba, z równoczesnym wydechem. Powtórz to samo z lewą nogą.
- ✓ A teraz wyobraź sobie, że twój brzuch jest balonem i napełniasz go powietrzem. Następnie powoli wypuszczaj powietrze tak, jakby zrobiła się gdzieś mała dziurka. Rozluźniasz powoli mięśnie.
- ✓ Teraz silna jest twoja głowa. Naciśnij mocno głową w materac, na którym leżysz, głowa jest bardzo silna, naciskasz mocno a teraz głowa jest słaba, rozluźnij mięśnie, głowa już nie naciska na poduszkę, odpoczywasz, czujesz ulgę.

[24] por. H. Teml, ***Relaks w nauczaniu***, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

- ✓ Teraz jesteś niezadowolony i groźny, ktoś zniszczył twoją budowlę z klocków, marszczysz mocno czoło, jeszcze mocniej a teraz rozluźnij mięśnie, niech odpoczną, czoło jest już gładkie.
- ✓ Sugerując sobie w wyobraźni jeszcze raz wyobraź sobie, jak całe Twoje ciało się rozluźniło.
- ✓ Otwórz powoli oczy. Policz do trzech. Raz… dwa… trzy… . Wstań.

Niestałość emocjonalna

Niestałość emocjonalna u dzieci w wieku wczesnoszkolnym przejawia się szczególnymi właściwościami dynamiki procesów nerwowych. Z jednej strony można uznać dzieci niestałe emocjonalnie jako nadpobudliwe, z drugiej za zahamowane, asteniczne. Pobudzenie jest tu krótkotrwałe i bardzo szybko doprowadza do wyczerpania układu nerwowego – jest to spowodowane słabą siłą procesów nerwowych.

Dzieci niestałe emocjonalnie bywają bardzo pobudzone, żeby za chwilę wycofać się z działania. Takie zachowanie może być odbierane jako leniwe, złośliwe co jest dla ucznia krzywdzące. Dzieci te mają trudność z kontrolowaniem swoich emocji, zachowania i przewidywania konsekwencji. Przybierają role błazna klasowego, tyrana, za co spadają na nich kary. Powstające poczucie niższości, niska samoocena powodują, że dzieci oceniają się jako złe, głupie itp., w związku z tym, zgodnie z zasadą samospełniającej się przepowiedni, dostosowują się do takiego obrazu samego siebie.

W tym przypadku potrzebna jest również pomoc terapeutyczna oferowana przez specjalistów z zakresu klinicznej psychologii dziecięcej, jak i osób zajmujących się terapią pedagogiczną i psychologiczną.

Jestem więc potrzebuję.
Trudności wychowawcze wynikające z deprywacji potrzeb[25]

Dziecko w trakcie rozwoju zaczyna uświadamiać sobie swoje potrzeby i podejmować próby ich zaspokojenia. Środowisko, w którym funkcjonuje uczeń, a więc rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza wpływa zarówno na charakter jego potrzeb, jak i na to, jak potrzeby te są zaspokajane[26]. Potrzeby można podzielić

[25] Deprywacja potrzeb – niezaspokojenie potrzeb.

[26] M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, ***Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego***, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

na fizjologiczne oraz psychiczne. Dla funkcjonowania dziecka w szkole mają znaczenie, przede wszystkim, potrzeby psychiczne i tylko o tych w tym opracowaniu będzie mowa.

Rola wychowawcy w kształtowaniu i rozbudzaniu potrzeb dziecka jest bardzo istotna. Powinna ona polegać na rozwijaniu, przekształcaniu oraz wzbudzaniu nowych potrzeb oraz zaspokojeniu tych, które pojawiły się wcześniej.

M. Przetacznik-Gierowska i G. Makiełło-Jarża zwróciły uwagę na rolę wychowawcy w zaspakajaniu potrzeb:

- *wychowawca bezpośrednio zaspakaja potrzebę dziecka (…);*
- *wychowawca stwarza odpowiednie warunki i sytuacje sprzyjające zaspokojeniu potrzeb;*
- *wychowawca wpływa bezpośrednio na zaspokojenie potrzeb regulując poziom stymulacji sensorycznej i społecznej;*
- *wychowawca uczy dziecko zaspokajania potrzeb przez stawianie przed nim zadań i wymagań*[27].

Szkoła jest miejscem, gdzie potrzeby ucznia są rozbudzane i zaspakajane. Nauczyciel spotyka się często już z zaistniałą sytuacją, nie oznacza to jednak, że powinien pozostać obojętny wobec problemu i nic nie może zrobić. Poniżej zostaną przedstawione trudności, jakie można spotkać u dzieci, u których podstawowe potrzeby nie są zaspokojone oraz jaka może być rola nauczyciela, aby pomóc uczniowi poradzić sobie z taką sytuacją.

Potrzeba bezpieczeństwa

Potrzeba bezpieczeństwa jest jedną z podstawowych potrzeb psychicznych, które wpływają na prawidłowe funkcjonowanie człowieka, szczególnie w wieku rozwojowym.

Co może przyczynić się do deprywacji potrzeby bezpieczeństwa? Jak wcześniej wspomniano, do deprywacji potrzeby bezpieczeństwa zachodzi, przede wszystkim, w rodzinie źle funkcjonującej. Przyczynia się do tego przemoc i agresja, głównie ze strony osób znaczących, rozwód rodziców oraz różne style wychowawcze, które reprezentują rodzice. Śmierć rodzica może również przyczyniać się do deprywacji potrzeby bezpieczeństwa. Dzieci, które były kochane i miały poczucie bezpieczeństwa, nagle doświadczają odrzucenia i poczucia zagrożenia. Ponadto przyczynić się mogą zmiany miejsca zamieszkania, a w konsekwencji

[27] Tamże, s. 367.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

szkoły, zwłaszcza, gdy tych zmian jest dużo w krótkim czasie. Znając takie wydarzenia z biografii dziecka, nauczyciel może już wcześniej zareagować, zanim wystąpią trudności wychowawcze.

Dzieci, które mają problemy z zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa i autonomii, radzą sobie z problemami poprzez unikanie kontaktu oraz unikanie ryzyka. Takie zachowanie jest spowodowane obawą odrzucenia oraz z powodu braku bezpieczeństwa, którego nie doświadczają głównie w relacjach domowych. Dzieci te uciekają w świat fantazji, zaciera się u nich granica między rzeczywistością a fikcją oraz nie stosują się do norm i zasad.

Deprywacja potrzeby bezpieczeństwa może przejawić się też w przesadnym jego poszukiwaniu. Dzieci takie dążą do ciągłego kontaktu emocjonalnego np.: z nauczycielem. Przejawiać się to może tzw. „klejeniem się" do innych. Uczeń przesadnie poszukuje kontaktu z nauczycielem czy innym uczniem. Uczniowie nie potrafią samodzielnie pracować, przez co przeszkadzają innym, chcąc nawiązać kontakt i zwrócić na siebie uwagę.

Nauczyciele często błędnie interpretują takie zachowania ucznia jako lekceważenie, oszukiwanie, udawanie. Jest to spowodowane między innymi powierzchownym spojrzeniem na dziecko, nieznajomością historii jego życia, brakiem współpracy z rodzicami.

Co nauczyciel może zrobić, aby pomóc dziecku z takimi problemami?

Przede wszystkim, należy dziecko zachęcać do osobistego kontaktu. Początkowo należy takie dziecko chronić przed grupą, a potem stopniowo włączać ją w życie dziecka. Uczeń musi doświadczyć kontaktów, które są dla niego bezpieczne a więc nieoceniających, nieprzymuszających. Należy pozwolić dziecku na wybór zadania, ale jednocześnie zachęcać, żeby to nie były zadania zbyt proste lub zbyt trudne. Dzieci muszą mieć świadomość, że podejmowanie nowych zadań wiąże się z bezpieczeństwem.

Ponadto nauczyciel powinien również cierpliwie uczyć przestrzegania norm oraz pokazać, dlaczego poszanowanie prywatności innych ludzi jest ważne. Dziecko w ten sposób uczy się także swojego miejsca w klasie, grupie.

Potrzeba afiliacji i potrzeba kontaktów

Potrzeba bliskiego związku jest związana z potrzebą bezpieczeństwa. W wieku szkolnym potrzeba afiliacji jest zaspakajana przede wszystkim poprzez kontakty rówieśnicze. Dzieci, które nie mogą zaspokoić tej potrzeby, przejawiają skłonności do zachowań agresywnych czy aspołecznych lub do izolacji

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

i unikania kontaktów[28]. Należy zwrócić uwagę, na to, że jest to swoiste błędne koło i trudności w zaspokojeniu potrzeby afiliacji powiększają się. Podobnie jest w przypadku potrzeby kontaktów, która bywa niezaspokojona u dzieci, które nie mają kontaktów z rówieśnikami, a jedynie z dorosłymi. *Dzieci takie bywają zbyt poważne na swój wiek, nieraz znów rozkapryszone i przejawiają skłonność do narzucania woli otoczeniu*[29].

Rola nauczyciela w takim przypadku powinna polegać na angażowaniu wszystkich dzieci w aktywność, która jest podejmowana w klasie. Pozostawienie dziecka samemu sobie może przyczyniać się do poczucia alienacji i poszukiwania akceptacji w alternatywnych środowiskach, grupach rówieśniczych.

Potrzeba osiągnięć i własnej kompetencji

Potrzeba osiągnięć i własnej kompetencji jest szczególnie ważna na starcie szkolnej kariery. Szkoła jest miejscem, gdzie dziecko powinno mieć szansę zaspokojenia potrzeby kompetencji, która przejawia się między innymi przekonaniem o własnej przydatności co do wykonywanych zadań, przekonaniem, że jest się kompetentnym w jakiejś dziedzinie (jestem znawcą jazdy na deskorolce), poczuciem akceptacji przez rówieśników, że jest się lubianym w klasie, doznanie uznania ze strony nauczycieli[30].

Zaspokojeniu tej potrzeby nie służy bezkrytyczna akceptacja wszystkiego, co zrobi dziecko, ani też surowe wymagania. Odpowiednio ukształtowana i silna potrzeba osiągnięć pobudza ucznia do doskonalenia się, do pięcia się w górę i zdrowej rywalizacji – przede wszystkim z samym sobą, ale i też z innymi. Dla dzieci motywacyjne powinno być odniesienie sukcesu samo w sobie. Początkowo mogą to być nagrody zewnętrzne, zarówno rzeczowe, jak i wyrazy pochwały. Zdarza się, że dzieci są motywowane do osiągnięć nie przez chęć odniesienia sukcesu, ale przez obawę poniesienia porażki. W tym przypadku głównym motywatorem będzie lęk przed poczuciem się gorszym od innych, przed karą. Taka motywacja osiągnięć będzie kształtowała się u dzieci, które są karane za niepowodzenia, przed którymi stawia się zbyt trudne zadania, którym nie potrafią sprostać. Dziecko, doświadczając niepowodzeń, dochodzi do wniosku, że „nie opłaca się" podejmować osiągnięcia jakiegoś celu, gdyż koszty emocjonalne,

[28] S. Tucholska, K. Tucholska, ***Psychologia potrzeb dziecka. Czyli co dziecku trzeba do szczęścia?***, w: ***Dziecko. Studium interdyscyplinarne***, red. E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2008.
[29] Tamże, s. 399.
[30] A. I. Brzezińska, ***Psychologiczne portrety***…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

które ponosi w sytuacji porażki, są zbyt duże. Może dojść do wykształcenia się modelu wyuczonej bezradności, będącego jednym z mechanizmów powstawania depresji[31]. Stawiając przed dziećmi zadania do realizacji, należy pamiętać, że powinny mieć one średni stopień trudności, czyli taki, który zapewni 50% szansy, że mu sprostają. Zbyt łatwe zadanie lub zbyt trudne wpływają deprywująco na potrzebę osiągnięć.

Przeciwieństwem ukształtowania się poczucia kompetentnym jest ukształtowanie się poczucia niższości[32]. Dzieci są wówczas przekonane o swojej mniejszej wartości, o czym może świadczyć fakt, że nie są brane pod uwagę przez rówieśników czy nauczycieli przy wykonywaniu ważnych zadań. Nie znają swoich mocnych stron, gdyż nikt nie dał im szansy na ich odkrycie. Uczniowie ponadto mają poczucie odrzucenia przez grupę. Wpływa to na ich samoocenę i sposób funkcjonowania.

Dzieci z ukształtowanym poczuciem niższości nie maja motywacji do poznawania nowych rzeczy czy pomysłów. Skupiają się na tym, co jest znane. Robią to, co muszą zrobić, a nie to, co chciałyby zrobić czy co lubią robić. Lęk przed porażką i dodatkowo poczucie braku kompetencji przyczynia się do rozwijania nawyku odwlekania, oddalania pracy i zwlekania z jej podjęciem. Dzieci te często nie odczuwają poczucia dumy z tego co robią, ze swoich sukcesów, przerasta je rola twórcy. Dzieci te myślą o sobie jako o złym uczniu, a działanie, które podejmują motywuje bardziej chęć uniknięcia porażki niż odniesienie sukcesu.

Zadanie nauczyciela polega tu, przede wszystkim, na stworzeniu każdemu dziecku takich warunków, aby mogło ono doświadczyć powodzenia, aby mogło odnieść sukces. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na dzieci, które nie wykazują zdolności typowo szkolnych, związanych z czytaniem, pisaniem, liczeniem itp.. Przykładem może być organizowanie koła teatralnego. Ćwiczenia aktorskie rozwijają ekspresję, pozwalają odkryć ukryte talenty. Ponadto uczą współpracy w grupie, zwiększają świadomość siebie, swoich emocji oraz wzmacniają samoocenę. Ważne też, że dla realizacji przedstawienia przyda się ktoś z umiejętnościami np. plastycznymi, aby przygotować rekwizyty, scenę,

---

[31] Model wyuczonej bezradności Martina Seligmana polega na oczekiwaniu, że spotka nas coś nieprzyjemnego i że nie będzie można nic z tym zrobić, ani temu zapobiec. Dziecko doświadczające samych porażek, będzie przekonane, że cokolwiek by nie zrobiło, to i tak spotka go niepowodzenie. Z czasem dochodzi do wniosku, że nie warto podejmować jakichkolwiek działań, bo rezultat jest znany – porażka. Por. np.: M. Seligman., E. Walker, D. Rosenhan, ***Psychopatologia***…, s. 291

[32] W koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona na okres wczesnoszkolny przypada konflikt kompetencje, produktywność a poczucie niższości. Por. red. A. I. Brzezińska, ***Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

przygotować zaproszenia. Tak więc każde dziecko znajdzie możliwość wykazania się w konkretnycm działaniu.

Potrzeba poznawcza i estetyczna

Potrzeba poznawcza wydaje się również bardzo ważna w okresie szkolnym. Dzieci zaspokajają ją, przede wszystkim, poprzez naukę szkolną[33]. Deprywacja tej potrzeby może wypływać zarówno ze środowiska szkolnego, rodzinnego, jak i samego dziecka.

Szkoła może nie zaspokajać tej potrzeby w sposób prawidłowy ze względu na wzbudzanie w dziecku lęku. Dziecko, chcąc realizować tę potrzebę, powinno skoncentrować się na treści, którą poznaje, a nie na emocjach związanych z tym, jak zostanie ocenione. Stymulowanie rozwoju tej potrzeby poprzez angażowanie dzieci w różne formy aktywności, zajęć pozalekcyjnych należy do nauczyciela. Brak stymulacji prowadzi do zubożenia świata wewnętrznego dziecka, do zaniku naturalnej ciekawości tym, co dziecko otacza. Takie dzieci nie są twórcze, a ich świat jest ubogi i prosty.

Trudności wychowawcze, które mogą wynikać z deprywacji potrzeby poznawczej, odnoszą się, przede wszystkim, do stosunku dziecka do nauki szkolnej. Dzieciom brak zaangażowania, nie widzą potrzeby dowiadywania się różnych rzeczy, poszerzania swoich umiejętności. Sytuacja ta przechodzi w styl funkcjonowania na co dzień. W dalszym okresie będzie już o wiele trudniej wzbudzać tę potrzebę i ją zaspokajać. O skutkach niezaspokojenia potrzeb informuje tabela 2 (patrz str. 31).

Zakończenie

Problemy emocjonalne dzieci są jedną z częstszych przyczyn trudności, jakie napotykają wychowawcy, nauczyciele. Znajomość tych problemów pozwala po pierwsze je rozpoznać, a po drugie podjąć działania kompensacyjne i terapeutyczne, które miałyby na celu pomoc uczniom. Zachowanie dziecka jest, między innymi, odpowiedzią na to, w jaki sposób funkcjonują systemy, do których dziecko należy: rodzina, szkoła, klasa, grupa rówieśnicza itp.. Próbując pomóc dziecku z problemami natury emocjonalnej, należy wziąć pod uwagę cały świat dziecka, a nie wybrany symptom. W przypadku odmowy chodzenia do szkoły skupienie się jedynie na tym objawie nie doprowadzi do trwałego i efektywnego

[33] S. Tucholska, K. Tucholska, ***Psychologia potrzeb dziecka***…, s. 401.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Sfera emocjonalna	• Brak poczucia, że jest się kochanym; • Poczucie osamotnienia, wyalienowania; • Uczucie niepokoju, niestabilności;
Sfera motywacyjna	• Wzmożone poczucie napięcia; • Niski poziom aspiracji; • Brak poczucia o własnym sprawstwie; • Unikanie odpowiedzialności; • Poczucie „musi", niż „chce"
Sfera poznawcza	• Trudności z doświadczaniem piękna, harmonii; • Poczucie trudności w zdobywaniu wiedzy i rozumieniu zjawisk zachodzących wokół; • Odtwórczoś i brak samodzielności w pracy;
Charakter	• Wzmożony lęk; • Brak równowagi, niepokój; • Brak szczerości; • Obawa przed tym, co nieznane, nowe;
Sfera interpersonalna	• Niepewność w kontaktach; • Brak szacunku do innych; • Chłodny stosunek do innych; • Agresywność, arogancja, wrogość w stosunku do innych

Tabela 2. Skutki niezaspokojenia (deprywacji) potrzeb[34]

radzenia sobie z problemem, a może doprowadzić do pojawienia się nowych objawów. Znajomość zaburzeń i problemów pojawiających się u dzieci w sferze emocjonalnej jest pierwszym i podstawowym krokiem do pomocy przezwyciężenia ich u uczniów. W przeciwnym razie działanie nauczyciela jest intuicyjne i po omacku, co w rezultacie nie przynosi oczekiwanych rezultatów.

W rozdziale tym zaprezentowano wybrane, aczkolwiek podstawowe, zaburzenia sfery emocjonalnej, pojawiające się u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zaburzenia mogą być spowodowane nieprawidłowościami w dynamice procesów nerwowych, a więc zahamowanie emocjonalne, nadpobudliwość emocjonalna oraz niestałość emocjonalna.

[34] Por. S. Tucholska, K. Tucholska, ***Psychologia potrzeb dziecka. Czyli co dziecku trzeba do szczęścia?***, w: ***Dziecko. Studium interdyscyplinarne***, red. E. Sowińska, E. Szczurko, T. Guz, Lublin, Wydawnictwo KUL, 2008. A. Maslow, ***Motywacja i osobowość,*** Warszawa, WN PWN, 2006.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Propozycje pracy z dziećmi można potraktować jako przykład, inspirację do własnej pracy wychowawczej z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze.

Bibliografia

Bogdanowicz M., ***Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym***, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

Brzezińska A. I. (red.), ***Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Carson R. C., Butcher J. N., Mineka S., ***Psychologia zaburzeń. Człowiek we współczesnym świecie***, Tom I, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

Chłopkiewicz M., ***Zahamowanie psychoruchowe w świetle analizy kliniczno-ontogenetycznej***, w: „Psychologia Wychowawcza" 1971, nr 2.

Dąbkowska M., ***Unikanie szkoły jako wyraz zaburzeń lękowych u dzieci***, w: „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej", 2002, tom 2 (3), s. 167–170.

Filipczuk H., ***Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży***, Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ, 1980.

Grochalska M., Dołgań A., ***Wizja człowieka w myśleniu systemowym***, w: ***Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja,*** red. H. Romanowska-Łakomy, Warszawa, Eneteia, 2010, s. 479–488.

Harwas-Napierała B., Trempała J., ***Psychologia rozwoju człowieka, tom 2***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.

Jundziłł E., ***Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza, zaspokojenie***, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2000.

Kendall P. C., ***Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Kołodziejczyk J., ***Jak przemóc szkolną przemoc***, w: „Psychologia w szkole", 2005, 2, s. 53–62.

Maslow A., ***Motywacja i osobowość***, Warszawa, WN PWN, 2006.

Namysłowska I., (red.), ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2004.

Oatley K., Jenkins M., ***Zrozumieć emocje***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

Obuchowska I., ***Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1983.

Pilecka W., Rutkowski M., (red.), ***Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości***, Kraków, Impuls, 2009.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., ***Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego***, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.

Seligman M., Walker E., Rosenhan D., ***Psychopatologia***, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2003.

Teml H., ***Relaks w nauczaniu***, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1997.

Tucholska S., Tucholska K., ***Psychologia potrzeb dziecka. Czyli co dziecku trzeba do szczęścia?***, w: ***Dziecko. Studium interdyscyplinarne***, red. Sowińska E., Szczurko E., Guz T., Lublin, Wydawnictwo KUL, 2008.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Rozdział II

Kinga Kaleta

PRACA Z DZIECKIEM Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA

1. Charakterystyka zaburzeń zachowania

Problemem, który sprawia pedagogom największą trudność, są niedostatecznie kontrolowane zachowania, wiążące się z łamaniem obowiązujących dziecko norm i reguł zachowania, utrudniające nie tylko proces nauczania i wychowania, ale również dezorganizujące pracę w grupie. Nie chodzi tu jednak o sporadyczne nieposłuszeństwo czy nawet akt agresji, ponieważ te zdarzają się u większości dzieci ze względu na niedojrzałość sfery emocjonalno-motywacyjnej, lecz o utrwalony sposób funkcjonowania, nazwany zaburzeniami zachowania (*conduct disorder*), obejmujący określoną grupę objawów. Granica między zwykłą „niegrzecznością" a zaburzeniami w sensie klinicznym jest czasem trudna do określenia, dlatego pomocne są kryteria diagnostyczne zawarte w aktualnie obowiązujących klasyfikacjach ICD-10 (dziesiąta rewizja Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych) oraz DSM-IV (Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychicznych – czwarta wersja).

Zanim jednak zostaną przedstawione, warto przez chwilę poświęcić uwagę samemu terminowi zaburzenia zachowania, który występuje zarówno w szerokim, jak i wąskim znaczeniu. W pierwszym z nich o zaburzeniach zachowania mówi się, gdy zachowanie nie spełnia swojej funkcji indywidualnej (nie zapewnia zaspokojenia potrzeb biologicznych i psychospołecznych jednostki) albo społecznej (zachowanie wprawdzie realizuje te potrzeby, ale w sposób niezgodny z określonymi wymaganiami obowiązującymi w danym środowisku społecznym) lub obu wymienionych funkcji jednocześnie[1]. W ujęciu wąskim, które przyjmujemy w niniejszym opracowaniu, traktowane jest jako specyficzne zaburzenie charakterystyczne dla dzieciństwa i wieku młodzieńczego, nierozpoznawane w okresie dorosłości. Nie oznacza to, że dorośli nie przejawiają zacho-

[1] A. Lewicki, ***Psychologia kliniczna***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1974.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

wań agresywnych, łamania norm czy oszukiwania, lecz w ich przypadku można zdiagnozować konkretne zaburzenia osobowości lub zespoły behawioralne, co zresztą niejednokrotnie jest poprzedzone występowaniem u danej jednostki zaburzeń zachowania w dzieciństwie[2].

Posługujemy się zatem znaczeniem terminu „zaburzenia zachowania" używanym w psychologii klinicznej. W dziedzinach pokrewnych występują również inne określenia w celu opisu uzewnętrznionych problemów: zachowania destrukcyjne, eksternalizacyjne, aspołeczne lub antyspołeczne, agresywne, a dzieci je ujawniające określa się mianem trudnych, niezsocjalizowanych, niedostowanych itp. Terminy te nie są jednak synonimami zaburzeń zachowania, traktowanymi jako szczegółowo określona grupa objawów.

1. 1. Zaburzenia zachowania według klasyfikacji ICD-10

Główną cechą zaburzeń zachowania jest powtarzający się i trwały wzór zachowania, obejmujący łamanie podstawowych praw innych osób i ważnych norm społecznych stosownych dla danego wieku. Zachowania te nie ograniczają się do jednego typu sytuacji, lecz problem ujawnia się zarówno w szkole, jak i w domu, wśród rówieśników czy szerszej społeczności[3]. Przejawiają się w nieposłuszeństwie oraz różnych postaciach agresji fizycznej, przyjmującej formę okrucieństwa i niszczenia własności innych, ponadto w kradzieżach, kłamstwach czy oszustwach.

Aby rozpoznać zaburzenia, wzór zachowania musi obejmować niektóre z następujących przejawów występujących w czasie ostatnich 6 miesięcy (do spełnienia kryterium wystarczy choćby jednorazowe wystąpienie objawów wymienionych w punktach 11, 13, 15,16, 20, 21, 23):

1. wybuchy złości nadzwyczaj częste lub ciężkie w stosunku do poziomu rozwojowego,
2. częste kłótnie z dorosłymi,
3. często aktywne odrzucanie wymagań dorosłych lub niespełnianie reguł,
4. często jakby rozmyślne robienie rzeczy, które budzą gniew u innych ludzi,

---

[2] R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka, ***Psychologia zaburzeń***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006, s. 808; M. Radochoński, ***Problemy diagnozowania i klasyfikowania zaburzeń rozwoju osobowości u młodzieży***, w: ***Człowiek chory. Aspekty biopsychospołeczne***, red. K. Janowski, A. Cudo, Lublin, Centrum Psychologii i Pomocy Psychologicznej, t. 2, s. 65.

[3] P. C. Kendall, ***Zaburzenia dzieciństwa i adolescencji***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

5. częste oskarżenia innych za swoje pomyłki lub niewłaściwe zachowania,
6. częsta drażliwość i łatwość wprowadzania w złość przez innych,
7. częste wpadanie w gniew lub rozżalenie,
8. częsta złośliwość i mściwość,
9. częste kłamstwa lub zrywanie obietnic w celu uzyskania dóbr bądź przywilejów albo dla uniknięcia obowiązków,
10. częste inicjowanie starć fizycznych,
11. używanie broni, która może powodować u innych poważne uszkodzenia ciała (np.kij, cegła, rozbita butelka, nóż, strzelba),
12. pozostawanie poza domem po zapadnięciu zmroku, mimo zakazu rodziców (rozpoczynające się przed 13. rokiem życia),
13. przejawianie fizycznego okrucieństwa wobec innych osób (np. krępowanie, ranienie lub podpalanie ofiar),
14. przejawianie fizycznego okrucieństwa wobec zwierząt,
15. rozmyślne niszczenie własności innych osób,
16. rozmyślne podkładanie ognia ze stwarzaniem ryzyka lub zamiarem spowodowania poważnych zniszczeń,
17. kradzieże przedmiotów o niebanalnej wartości bez konfrontacji z ofiarą, zarówno w domu, jak i poza nim (np. kradzieże w sklepach, włamania, fałszerstwa),
18. częste wagary ze szkoły (rozpoczynające się przed 13. rokiem życia),
19. co najmniej dwukrotne ucieczki z domu rodzicielskiego lub zastępczego albo ucieczka jednorazowa, trwająca dłużej niż 1 noc (nie obejmuje opuszczania domu w celu uniknięcia molestowania fizycznego lub seksualnego),
20. popełnianie przestępstw wymagających konfrontacji z ofiarą (włączając kradzieże kieszonkowe, wymuszenia, napady),
21. zmuszanie innych osób do aktywności seksualnej,
22. częste terroryzowanie innych (np. rozmyślne zadawanie bólu lub ran połączone z uporczywym zastraszaniem, dręczeniem, molestowaniem),
23. włamania do cudzego domu, budynku lub samochodu[4].

Nie wszystkie wymienione zachowania muszą u dziecka występować jednocześnie i w dużym nasileniu. Tylko niektóre mogą być bezpośrednio obserwowane przez nauczyciela, inne znane jedynie z deklaracji czy wywiadu od

[4] ***Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne***, Kraków–Warszawa, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius", Instytut Psychiatrii i Neurologii, 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

dziecka, jego rodziców czy innych osób. W wieku wczesnoszkolnym zaburzenia zachowania najczęściej przyjmują postać mniej lub bardziej złożonych zachowań agresywnych, skierowanych ku rówieśnikom. Szczególną uwagę należy poświęcić występującemu w szkole zjawisku dręczenia dzieci przez dzieci, ponieważ zarówno rola agresora, jak i ofiary może utorować drogę ku zachowaniom przestępczym w wieku młodzieńczym[5].

Ramka 1. Istotne objawy zaburzeń zachowania

złość, nieposłuszeństwo
agresja wobec ludzi i zwierząt
wandalizm
oszustwo i kradzież
wagary, ucieczki

2. Typy dzieci z zaburzeniami zachowania

Dzieci z zaburzeniami zachowania to grupa niejednorodna. Już sama mnogość możliwych objawów wskazuje, że możliwe jest wyodrębnienie typów ze względu na „preferowane" wzory zachowań: z agresją, bez agresji, z podpalaniem, z zachowaniami przestępczymi, z oszukiwaniem itd. Poszukuje się również innych kryteriów podziału na podgrupy[6]:

1. Ze względu na wiek:
   - postać z początkiem w dzieciństwie, gdzie co najmniej jeden rodzaj trudności wystąpił przed 10. rokiem życia,
   - postać z początkiem w wieku młodzieńczym – bez trudności z zachowaniem przed 10. rokiem życia.
2. Ze względu obrazy etiologiczne:
   - droga zachowań jawnych – działania o charakterze konfrontacyjnym, takie jak bójki, kłótnie, napady złości,
   - droga zachowań ukrytych obejmująca takie działania, jak kradzieże, wagary i kłamstwa,
   - wczesny konflikt z autorytetem – stawianie oporu czy buntowniczość.

[5] I. Obuchowska, ***Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia***, w: ***Psychologia kliniczna***, red. H. Sęk, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, t. 2, s. 40.

[6] ***Klasyfikacja***…; P. C. Kendall, ***Zaburzenia***…, s. 66; M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenham, ***Psychopatologia***, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2003, s. 376–377.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

3. Ze względu na nasilenie:
   - zaburzenia łagodne, gdzie tylko nieliczne zachowania przekraczają granice wymagane do rozpoznania lub też zachowania dziecka powodują małe szkody u innych,
   - zaburzenia umiarkowane – zachowanie wyraźnie przekraczają normy i wyrządzają szkody społeczne,
   - zaburzenia ciężkie – występują liczne trudności z zachowaniem lub istotne szkody u innych, np. ciężkie urazy fizyczne, akty wandalizmu, kradzieże.
4. Ze względu na towarzyszące zaburzenia:
   - depresyjne zaburzenia zachowania, w których zaburzeniom zachowania towarzyszą zaburzenia nastroju na poziomie klinicznym,
   - inne mieszane zaburzenia zachowania i emocji – występują dodatkowe zaburzenia nerwicowe lub emocjonalne wieku dziecięcego.
5. Ze względu na tendencje aspołeczne:
   - dzieci z trwałymi zachowaniami aspołecznymi od dzieciństwa do dorosłości, które stają się młodocianymi przestępcami,
   - dzieci niezakwalifikowane jako młodociani przestępcy, lecz u których w dzieciństwie występują zaburzenia zachowania, a w okresach późniejszych utrzymuje się nieprawidłowe funkcjonowanie społeczne: problemy z utrzymaniem stałej pracy, burzliwe trudności osobiste, agresja wobec współmałżonka,
   - dzieci z przejściowymi problemami w zachowaniu w okresie dorastania, niewystępującymi w dzieciństwie i najczęściej przemijającymi w dorosłości.
6. Ze względu na proces socjalizacji:
   - zaburzenia zachowania z prawidłowym procesem socjalizacji,
   - zaburzenia zachowania z nieprawidłowym procesem socjalizacji,
   - zaburzenia zachowania ograniczone do środowiska rodzinnego.

Ta ostatnia kategoria wymaga uszczegółowienia (zob. tabela 1, str. 39.), które może być użyteczne w identyfikowaniu dzieci z zaburzeniami zachowania.

Zaburzenia zachowania ograniczone do środowiska rodzinnego obejmują zatem działania agresywne i aspołeczne, występujące wyłącznie w domu lub w interakcji z członkami rodziny. Mogą polegać m.in. na niszczeniu przedmiotów domowych, ubrań, mebli, sprzętów, kradzieżach domowych, agresji wobec osób z rodziny, w stopniu przekraczającym normy dla danego wieku dziecka i obejmujące kilka objawów jednocześnie przez co najmniej pół roku.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

rodzaj zaburzeń zachowania	kryterium wspólne	kryterium szczegółowe
ograniczone do środowiska rodzinnego	występują 3 lub więcej objawy, w tym co najmniej 3 dotyczą punktów 9–23 z ogólnych kryteriów zaburzeń zachowania, z których 1 trwał przynajmniej 6 miesięcy	zaburzenia zachowania ograniczone są do środowiska (kontekstu) rodzinnego
z nieprawidłowym procesem socjalizacji		wyraźnie słabe związki dziecka z grupą rówieśniczą, przejawiające się izolacją, odrzuceniem, niepopularnością i brakiem trwałych, bliskich, wzajemnych przyjaźni
z prawidłowym procesem socjalizacji		występują w sytuacjach poza domem lub środowiskiem (kontekstem) rodzinnym, związki rówieśnicze pozostają w prawidłowych granicach

Tabela 1. Kryteria zaburzeń zachowania w odniesieniu do procesu socjalizacji i kontekstu środowiskowego

W dwóch kolejnych typach zaburzeń zachowania z prawidłowym lub nieprawidłowym procesem socjalizacji kluczowa jest integracja dziecka z rówieśnikami. Zaburzenia z nieprawidłowym procesem socjalizacji dotyczą łamania norm i praw innych osób przy jednoczesnym istnieniu nieprawidłowych relacji z dziećmi, takimi jak: izolacja, niepopularność, brak przyjaciół czy innych bliskich obustronnych relacji z rówieśnikami. W takich sytuacjach przekraczanie norm społecznych dokonywane jest przez dziecko z zaburzeniami zachowania najczęściej w pojedynkę. Ten rodzaj trudności najłatwiej rozpoznać w kontekście szkoły i na tle klasy. Typ z prawidłowym procesem socjalizacji rozpoznajemy u dzieci z zaburzeniami zachowania, które są względnie dobrze zintegrowane z grupą rówieśniczą, tzn. posiadają przyjaciół, nawet jeśli ci czasem sami ujawniają niewłaściwe zachowania.

Oprócz poważnych zaburzeń zachowania wyróżnić można mniej drastyczny rodzaj zwany **zaburzeniem opozycyjno-buntowniczym** (*oppositional defiant disorder*), obejmujący zachowania negatywistyczne, wrogie i buntownicze. Jego główną cechą jest przeciwstawianie się, bez agresji fizycznej, niszczenia własności, kłamstw i kradzieży.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Do zdiagnozowania zaburzenia opozycyjno-buntowniczego muszą być stwierdzone cztery z następujących zachowań, trwających minimum 6 miesięcy:

1. dziecko traci panowanie nad sobą,
2. często kłóci się z dorosłymi,
3. często łamie ustalone zasady lub odmawia stosowania się do wymagań dorosłych,
4. często umyślnie irytuje ludzi,
5. często oskarża innych o popełnianie błędów lub niewłaściwe zachowanie,
6. często jest drażliwe lub łatwo irytują je inni,
7. często jest rozgniewane lub urażone,
8. często jest złośliwe lub mściwe[7].

Ramka 2. Istotne cechy zaburzeń opozycyjno-buntowniczych

Negatywizm Wrogość Buntowniczość Brak istotnego pogwałcenia praw innych lub podstawowych konwencji

3. Portret psychologiczny

Dziecko z zaburzeniami zachowania to najczęściej chłopiec, mający problemy z nauką, przejawiający zaburzenia emocji, nieprawidłowo nawiązujący kontakty z rówieśnikami, pochodzący z domu o zaburzonych relacjach. Tabela 2 przedstawia szczegółowo cechy dziecka z zaburzeniami zachowania.

Kryterium	Charakterystyka	Uwagi
płeć	najczęściej chłopiec	proporcja występowania zaburzenia u chłopców i dziewcząt waha się od 3:1 do 7:1
funkcjonowanie szkolne	częstsze problemy z nauką, niepowodzenia szkolne	
przetwarzanie informacji	częste deficyty poznawcze dotyczące rozwiązywania problemów (mniejsza zdolność generowania	dzieci te mają większą skłonność znajdywania rozwiązań ocenianych

[7] P. C. Kendall, ***Zaburzenia***…, s.65.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

	alternatywnych sposobów rozwiązania problemu), zniekształcenia w myśleniu o interakcjach społecznych –dzieci te częściej przypisują innym negatywne, a nawet wrogie intencje przy ich niejednoznacznych zachowaniach, niskie zdolności werbalne braki w zakresie funkcji samokontroli, takie jak utrzymywanie uwagi, planowanie, samoobserwacja, hamowanie nieskutecznych lub impulsywnych zachowań	przez innych jako agresywne, a mniejszą tendencję do podawania społecznie akceptowanych rozwiązań konliktów
sfera emocjonalna	częsta impulsywność, duża potrzeba stymulacj, doświadczanie wielu negatywnych emocji: agresji, złości, wrogości	dzieci poszukują ryzykownych doświadczeń w celu podwyższenia swojego poziomu emocjonalnego pobudzenia
relacje rówieśnicze	trudności w nawiązywaniu stosunków rówieśnikami, konfliktowe kontakty interpersonalne, słaba empatia, niski poziom rozwoju moralnego, zachowania manipulacyjne; częste odrzucenie przez inne dzieci	przypisywanie innym wrogich intencji może rodzić chęć odwetu i w ten sposób przyczyniać się do powstawania konfliktów i błędnego koła
środowisko rodzinne	dewiacja u rodziców (częste antyspołeczne zaburzenie osobowości u rodzica, zachowania przestępcze, alkoholizm), niezgoda w małżeństwie (w tym jawny konflikt, z aktami przemocy) i rozwód, często również wychowywanie dziecka przez jedno z rodziców, przez rodziców przybranych lub kolejnych przybranych rodziców	dzieci w takiej rodzinie uczone są zachowań antyspołecznych bezpośrednio poprzez nieuniknione następstwo zdarzeń

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

wzory interakcji rodzic – dziecko	niedostateczne umiejętności wychowawcze rodziców, brak uczucia, odrzucenie dziecka, stosowanie środków represji, fizyczne krzywdzenie dziecka, słabe nadzorowanie i monitorowanie dzieci, niespójna dyscyplina – niekonsekwentne nagradzanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zachowań dziecka, np. rodzice wzmacniają wymuszające zachowania dziecka, a jednocześnie ignorują pozytywne lub niewłaściwie na nie reagują	dzieci są uczone niewłaściwych zachowań w sposób pośredni – przez brak kontroli i konsekwentnej dyscypliny

Tabela 2. Charakterystyka procesów psychicznych oraz środowiska rodzinnego dziecka z zaburzeniami zachowania[8].

4. Dynamika trudności

Pierwsze oznaki zaburzeń zachowania mogą być już widoczne w wieku przedszkolnym[9], choć u wielu dzieci początek zachowań destrukcyjnych obserwuje się w młodszym wieku szkolnym lub w okresie dorastania. Sam wzorzec zachowań ulega zmianie wraz z wiekiem. Początkowo obejmuje najczęściej formy nieposłuszeństwa, kłamstwa, bójek czy agresji wobec zwierząt. Z czasem niektóre dzieci biorą udział w napadach czy nawet gwałtach. W opisie dynamiki zaburzeń zachowania podkreśla się istnienie samonapędzającego się mechanizmu.

Dziecko w wieku przedszkolnym ma problemy z rozumieniem języka i przeciwstawia się matce, która chce mu czytać. Trudności te powodują, że dziecko nie jest przygotowane do podjęcia obowiązku szkolnego. Niedostatecznie zindywidualizowane podejście do uczniów w szkole powoduje dalsze niepowodzenia szkolne, a także niską pozycję w grupie[10]. Niepowodzenia w standardowych

[8] Opracowanie własne na podst. cytowanej literatury.
[9] M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenham, ***Psychopatologia***, s. 375.
[10] R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka, ***Psychologia zaburzeń***…, s. 812.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

sytuacjach mogą być rekompensowane w reakcjach zastępczych i agresywnych. W ten sposób dziecko zyskuje uwagę otoczenia, realizuje potrzebę uznania, sukcesu czy nawet bezpieczeństwa[11].

Dzieci agresywne i te z niskimi umiejętnościami społecznymi są jednak często odrzucane przez rodziców, nauczycieli czy lepiej przystosowanych rówieśników, co jest początkiem spirali następstw. Odrzucenie (zob. ramka 3) powoduje bowiem wyobcowanie i wyizolowanie dziecka, które – aby mieć towarzystwo – zwraca się ku innym dzieciom z zaburzeniami zachowania lub jakiejś grupie łamiącej normy społeczne i reguły zachowania i od tego momentu naśladuje jej zachowania antyspołeczne[12]. Dewiacyjne grupy rówieśnicze dostarczają motywacji oraz racjonalizują zachowania aspołeczne.

Ramka 3. Rodzaje odrzucenia jednostki przez grupę[13]

1. Wykluczenie lub szybkie zakończenie interakcji z dzieckiem.
2. Uniemożliwienie dostępu dostępu do pewnych aktywności czy informacji.
3. Różne formy agresji.
4. Kontrola i zdominowanie dziecka.
5. Plotkowanie i wyrażanie obraźliwych opinii o dziecku.
6. Moralna dezaprobata wobec dziecka lub jego zachowania.

Drugi rodzaj błędnego koła występuje w rodzinach, gdzie gniew lub agresywne zachowania dziecka wywołują podobne zachowania u pozostałych członków, a to z kolei wyzwala dalsze agresywne jego reakcje. W działaniu błędnego koła dochodzi do eskalacji negatywnych emocji. Rodzice niejednokrotnie nieświadomie wzmacniają cykle przymusu, nie chcąc się kłócić i wycofując się na początku sporu, co powoduje, iż dziecko robi lub uzyskuje to, na co pierwotnie miało ochotę. Ujawniając gniew i agresję, dziecko wygrywa walkę, przez co częstotliwość takich zachowań wzrasta[14].

[11] B. Urban, ***Zaburzenia w zachowaniu – koncepcje teoretyczne, typologia i ewolucja***, w: ***Resocjalizacja***, red. B. Urban, J. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 149.
[12] R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka, ***Psychologia zaburzeń***…
[13] B. Urban, ***Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych.*** Kraków: Wydawnictwo UJ.
[14] M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenham, ***Psychopatologia***, s. 380–381.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

5. Przyczyny zaburzeń zachowania – analiza psychologiczna

W genezie zaburzeń zachowania wymienia się zarówno przyczyny biologiczne, jak i psychospołeczne. Tę drugą grupę czynników przedstawiono w świetle wybranych koncepcji.

Dla skutecznej pracy z dziećmi z zaburzeniami zachowania niezwykle przydatne są teorie psychologiczne, pozwalające na głębszą analizę przyczyn zaburzeń, zrozumienie znaczenia objawów i skłaniające do poszukiwania informacji na temat konkretnego dziecka, co w efekcie sprzyja bardziej indywidualnemu podejściu do wychowanka.

5.1. Podejście psychodynamiczne zwraca uwagę na wewnątrzpsychiczny świat dziecka, konflikty i urazy, jakich może doznawać, a także adekwatność relacji między matką a dzieckiem dla powstawania zaburzeń zachowania. Szczególne znaczenie przypisuje się emocjonalnej opiece matki dla rozwoju przywiązania i wczesnodziecięcego poczucia bezpieczeństwa, stanowiącego istotny warunek dalszego rozwoju relacji z ludźmi i uwzględniania norm społecznych[15].

Poważny problem w tym zakresie stanowią niewłaściwa opieka matczyna oraz zerwanie więzi matka – dziecko, które zawsze są dla wdziecka niekorzystne, ale szczególnie destrukcyjne we wczesnym dzieciństwie, kiedy mechanizmy obronne jeszcze się nie ukształtowały[16]. W tym okresie zerwanie więzi matka–dziecko (bądź jej zakłócenie) jest dla dziecka traumą o długotrwałych skutkach. Wzajemna więź między matką a niemowlęciem, nazywana miłością symbiotyczną, uważana jest przez wielu badaczy za podstawę dobrego uczuciowego i społecznego rozwoju dziecka w dalszych latach jego życia. Dlatego zerwanie więzi z matką może powodować różnorodne zaburzenia. U młodszych typowe objawy obejmują: reakcje lękowe, płaczu, smutku, zaburzenia snu, łaknienia, wydalania, zastępcze zachowania przystosowawcze (np. „lepkość emocjonalna"), u dzieci starszych dotyczą właśnie takich zachowań, jak upór, wybuchy złości i agresja[17].

W tym kontekście zaburzenia zachowania jawią się m.in. jako wynik głębokiej deprywacji potrzeb emocjonalnych, które nie zostały zaspokojone we wczesnym okresie przez matkę. Dotyczy to potrzeby bezpieczeństwa, miłości czy uznania, a dążenie dziecka do ich zaspokojenia jest czasem widoczne w konkret-

[15] J. Bomba, ***Zaburzenia zachowania***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2005.
[16] I. Obuchowska, ***Psychologia kliniczna***...
[17] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

nym zachowaniu, np. atakowanie rówieśników może pojawiać się, gdy dziecko nie czuje się bezpiecznie w grupie, a sprzeciw wobec dorosłego – gdy ten okazuje sympatię innemu wychowankowi.

Teoria psychodynamiczna opisuje również, jak interakcje z osobami znaczącymi (rodzice, rodzeństwo, opiekunowie) wytwarzają wewnętrzną reprezentację tych osób. Jeśli reprezentacje te bliskie są obrazom negatywnym, zawierają elementy wrogości i lęku, tym bardziej dziecko prowokuje nieprawidłowe reakcje ze strony otoczenia społecznego. Wcześniejsze negatywne przeżycia przenoszone są zatem na sytuacje przyszłe. Rozpoczęcie nauki szkolnej jest pod tym względem momentem przełomowym, w którym negatywne wyobrażenia osób znaczących są przenoszone na szersze kręgi społeczne – nauczycieli, rówieśników. Nieunikniona w szkole konkurencja między rówieśnikami jest pojmowana przez dziecko jako przejaw wrogości, a obawa przed niepowodzeniem napawa je lękiem, zniechęceniem, wycofaniem z aktywności i ostatecznie prowadzi do słabego funkcjonowania szkolnego[18].

Ten aspekt teorii psychodynamicznej wskazuje, że istotną rolę w pracy z dzieckiem z zaburzeniami zachowania pełni zmiana jego wyobrażeń na temat świata, ludzi i ich intencji – poprzez wskazywanie innych niż wrogie intencje zachowań ze strony rówieśników czy dorosłych. Wymaga to wyjaśnienia ich zamiarów, pokazania znaczenia czynników obiektywnych czy niekorzystnych okoliczności, np. odmowa wspólnej gry w piłkę przez kolegę nie musi być przez dziecko odczytywana jako wrogość, gdy zobaczy ono, że kolega jest chory albo że rodzice zabronili mu wyjść na dwór lub gdy jest brzydka pogoda.

5.2. Podejście behawioralne

W teorii behawioralnej pomija się wewnętrzne urazy i konflikty dziecka dla powstania zaburzeń zachowania, przyjmując, że jego zachowanie kształtowane jest nie przez wewnętrzne procesy organizmu, lecz poprzez swoje bezpośrednie skutki w otoczeniu (wzmocnienia pozytywne – nagrody i wzmocnienia negatywne – kary). W podejściu tym ludzie nie mają zatem wewnętrznej kontroli nad swoimi zachowaniami, gdyż te determinowane są przez środowiskowo. Również wzory takich zachowań jak upór, przywódczość, przyjacielskość, agresywność, przemoc czy przestępczość nie są dziedziczone, lecz wynikają z indywidualnych interakcji ze środowiskiem.

[18] B. Urban, ***Zaburzenia***…, s. 149.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Zgodnie z regułami uczenia się (opisanymi w ramce 4) utrwalenie się nowego, nieprzystosowawczego zachowania w istniejącym repertuarze zachowań następuje wówczas, gdy konsekwencje są dla jednostki korzystne. Na przykład dziecko może się nauczyć agresji, gdy pozwala jej to na zdobycie środków materialnych, przewagi nad innymi, uznania rówieśników czy uwagi ze strony dorosłych[19]. Zachowania impulsywne, niedostatecznie kontrolowane, nasycone agresją przejawiają też te jednostki, wobec których stosowanie kar jest zjawiskiem częściej występującym niż nagradzanie[20], oraz dzieci z rodzin, w których występują konflikty rodzinne[21]. Dzieci uczą się bowiem naśladować konfrontacyjne lub agresywne style zachowań interakcyjnych, które obserwują u rodziców[22].

Ramka 4. Główne założenia podejścia behawioralnego[23]

1. Wszystkie zachowania są kształtowane przez otoczenie.
2. Zachowanie jest determinowane i podtrzymywane przez swoje konsekwencje.
3. Zdarzenia następujące natychmiast po zachowaniu mają silniejszy wpływ niż zdarzenia bardziej odległe w czasie.
4. Zachowanie, po którym nastąpi wzmocnienie pozytywne, pojawi się ponownie z większym prawdopodobieństwem niż zachowanie, które nie jest wzmacniane.
5. Wzmocnienie pozytywne ma większą moc warunkowania niż wzmocnienie negatywne.
6. Wzmocnienie może być specyficzne lub społeczne.
7. Zachowanie może wygasnąć wskutek braku wzmocnień.
8. Zachowania można kształtować, wzmacniając kolejne przybliżenia zachowania pożądanego.

[19] B. Urban, ***Zaburzenia***…, s. 150.

[20] R. Pawłowska, ***Agresja u dzieci w wieku dorastania***, w: „Problemy Rodziny" 1991, nr 3.

[21] A. Siudem, ***Postawy wychowawcze matek i ojców a przystosowanie społeczne ich 8–9-letnich dzieci***, w: „Małżeństwo i Rodzina" 2003, nr 3 (7).

[22] R. Fauber, R. Forehand, A. M. Thomas, M. Wierson, ***A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: the role of disrupted parenting***, w: „Child Development" 1990, nr 61; D. Borecka-Biernat, ***Rodzinne i emocjonalne uwarunkowania występowania agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych***, w: ***Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania***, red. M. Plopa, Elbląg, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, 2005.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

W prezentowanym podejściu przyjmuje się, że tak jak wszelkie zachowania są wyuczone, tak można ich oduczyć jednostkę. Do zasad, które mogą być użyteczne w pracy nauczyciela z dzieckiem z zaburzeniami zachowania, zaliczamy[24]:

- ✓ nagradzanie pozytywnych zachowań dziecka – wybrane zachowanie powinno być natychmiast wzmacniane według wcześniej ustalonego rozkładu nagród (zasady nagradzania muszą być jawne i dobrze znane),
- ✓ karanie negatywnych zachowań,
- ✓ procedury uczenia się przez obserwację (modelowanie), polegające na przyswajaniu sobie przez dziecko nowych, pożądanych zachowań przez naśladowanie rzeczywistych lub odtwarzanych (z nagrań video lub audio) zachowań modeli, czyli osób pokazujących właściwe zachowania,
- ✓ uczenie się angażujące procesy poznawcze – włączanie dziecko w odgrywanie ról (korzystne jest dla dziecka powierzenie mu roli pozytywnej, aby mogło doświadczyć nowych emocji i odbioru społecznego), wypróbowywanie zachowań, instrukcje słowne,
- ✓ kontrakty pomiędzy nauczycielem a dzieckiem, określające precyzyjnie, co powinien robić uczeń i jakie będą tego konsekwencje, czyli wzmocnienia danego zachowania (tzw. polityka żetonów).

Praktyczne wskazówki dotyczące stosowania reguł zaprezentowano w dalszej części rozdziału.

5.3. Podejście systemowe pozwala na spojrzenie na zaburzenia zachowania w szerszym kontekście, dzięki czemu ukazuje, jak objawy pozostają w ścisłym związku z najbliższym otoczeniem społecznym, w jakim funkcjonuje dziecko (zob. ramka 5). Istota podejścia systemowego polega na tym, że zawsze rozwój i przeżycia dziecka rozpatruje się w kontekście relacji rodzinnych, obejmujących dwa lub nawet trzy pokolenia poprzedzające rodzinę nuklearną (w której dziecko się urodziło)[25], a także w innych systemach. Patologia dziecka nie może być zatem wyjaśniona w kategoriach zaburzonych procesów wewnątrzpsychicznych, lecz jest wyrazem dysfunkcjonalności całego systemu. Nie oznacza to automatycznej negacji wewnątrzpsychicznych wartości i właściwości jednostek stanowiących system rodzinny, jednak *z punktu widzenia myślenia systemowego to wzorce relacji między nimi nabierają kluczowego znaczenia*[26].

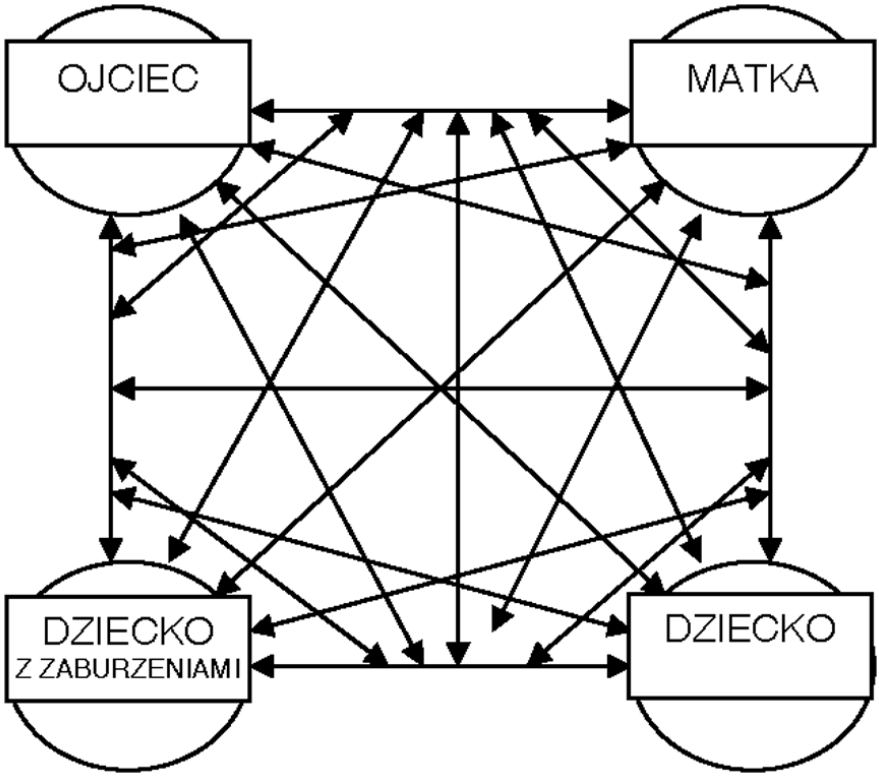
---

[23] B. F. Okun, ***Skuteczna pomoc psychologiczna***, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia, 2002, s. 140.
[24] por. B. F. Okun, ***Skuteczna***…, s. 141.
[25] J. Bomba, ***Zaburzenia***...
[26] I. Namysłowska, ***Terapia rodzin***, Warszawa, Springer PWN, 1997, s. 32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Podejście to jest niezwykle cenne w rozumieniu źródeł i konsekwencji zaburzeń zachowania, stąd poświęcimy mu więcej uwagi.

Przede wszystkim rodzina, ale również inne grupy, takie jak np. klasa szkolna, traktowana jest jako jednolity system psychospołeczny, składający się z osób wchodzących w skład systemu, relacji pomiędzy nimi oraz ich wzajemnych oddziaływań, co obrazuje schemat 1.



Schemat 1. Elementy systemu oraz relacje pomiędzy nimi

Jak widać, zmiana w jakimkolwiek z elementów sytemu musi oddziaływać na cały system, a zachowanie którejkolwiek osoby z rodziny wpływa na pozostałych członków oraz relacje, jak również jest w określony sposób uwarunkowane przez te osoby [27]. System nie jest bowiem prostym zbiorem jednostek, lecz integralną,

[27] M. Radochoński, ***Rodzina jako system psychospołeczny***, w: „Problemy Rodziny" 1987, nr 5, s. 13.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

autonomiczną całością z jej strukturą, procesami, rolami itp., które w przypadku każdego systemu są niepowtarzalne. Z tej perspektywy członkowie rodzin są nierozerwalnie ze sobą powiązani[28], a powiązanie to znajduje swój wyraz również w innych sytuacjach i trwa w czasie, nawet poprzez pokolenia. Dlatego problemy są przekazywane między pokoleniami, chociaż same zachowania mogą przybierać różne formy. Wzorce związków z poprzednich pokoleń stają się ukrytym modelem funkcjonowania rodziny dla pokoleń następnych, np. w każdej kolejnej generacji powtarzanie roli „kozła ofiarnego" przez jednego z członków rodziny, włączanie dziecka w konflikty małżeńskie rodziców, tworzenie koalicji przez niektóre osoby przeciwko innym, słaba rola osób jednej płci, a silna drugiej, wzory kontroli, opieki, odpowiedzialności za innych lub jej braku itp.

Dziecko z zaburzeniami zachowania traktowane jest w ujęciu systemowym jako wyraziciel problemów istniejących w relacjach rodzinnych, czasem od wielu lat. Terapeuci rodzinni podkreślają ten relacyjny charakter trudności dziecka terminem „pacjent identyfikowany"[29]. To, że właśnie konkretne dziecko staje się nośnikiem problemów, zależy od wielu czynników – czasem stanowi ono najsłabsze ogniwo w systemie (ze względu na cechy osobowości, wiek, biologiczne uwarunkowania czy chorobę), czasem następuje „obdarowanie" rolą i jej przyjęcie przez dziecko[30], w innym przypadku decyduje o tym jego pozycja wśród rodzeństwa.

Kolejną ważną konsekwencją myślenia systemowego było zaniechanie zasad logiki przyczynowo-skutkowej na korzyść przyczynowości cyrkularnej, zgodnie z którą wszystkie zachowania, jakie dzieją się między ludźmi, mogą być traktowane jako pętle sprzężenia zwrotnego, które są najbardziej elementarnymi modelami cyrkulacji[31]. Zachowanie każdej z osób wchodzących w interakcje oddziałuje na zachowanie partnera interakcji, a równocześnie jest modyfikowane przez reakcje tegoż partnera. Bezużyteczny wówczas okazuje się model linearny, w którym zachowanie traktowane jest jako skutek czegoś[32]. Ten model funkcjonowania nie ogranicza się do interakcji w diadach, lecz charakteryzuje również

---

[28] M. McGoldrick, R. Gerson, S. Shellenberger, ***Geogramy. Rozpoznanie i interwencja***, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2007, s. 24.

[29] B. Józefik, ***Terapia rodzin***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2005, s. 453.

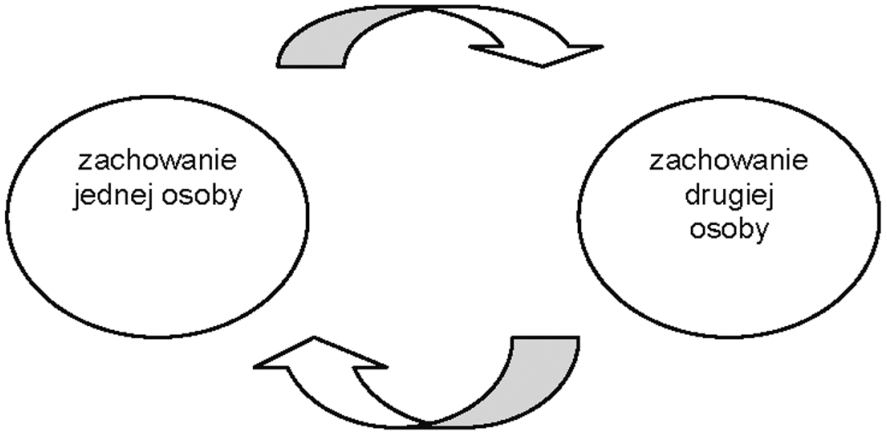
[30] M. Radochoński, ***Choroba a rodzina***, Rzeszów, WSP, 1987.

[31] F. Simon, H. Stierlin, ***Słownik terapii rodzin***, Gdańsk, GWP, 1998, s. 46.

[32] L. Drożdżowicz, ***Ogólna teoria systemów***, w: ***Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny***, red. B. de Barbaro, Kraków, Wyd. UJ, 1999, s.14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

bardziej złożone łańcuchy, gdzie nieważne jest, które ogniwo działało jako pierwsze, lecz to, które zareagowało na to oddziaływanie[33] (zob. schemat 2).



Schemat 2. Schemat cyrkularności w relacjach rodzinnych

W tym kontekście traktowane jest wystąpienie w rodzinie objawów niedostosowania dziecka. Z jednej strony jest to wynik pewnych relacji rodzinnych: rodzina, z jej strukturą, cechami, procesami i normami przyczynia się do powstania problemu[34], z drugiej strony – negatywne objawy dziecka wpływają na zachowanie pozostałych członków rodziny. Problemowe zachowania mogą służyć utrzymaniu status quo w rodzinie albo być sygnałem skłaniającym do zmiany. Często objawy zaburzeń zachowania są wołaniem o większą kontrolę lub zainteresowanie ze strony rodziny. Mogą być także związane z dysfunkcją systemu, utrudniającą przejście do kolejnej fazy życia rodziny, np. alkoholizm członka rodziny[35]. Dziecko z zaburzeniami zachowania stanowi wówczas dla systemu wyzwanie – zmianę, do której wszyscy członkowie muszą się zaadaptować. Rodzina może szybko przystosować się do nowej sytuacji i w sposób konstruktywny poradzić sobie z rozwiązaniem trudności, wpływając tym samym na

[33] M. Braun-Gałkowska, ***Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa***, Lublin, TW KUL, 1992, s. 14.
[34] J. Rogala-Obłękowska, ***Systemowa interpretacja mechanizmów funkcjonowania rodzin narkomanów,*** w: „Nowiny Psychologiczne" 1999, nr 2.
[35] I. Namysłowska, ***Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia)***, w: ***Psychiatria***, red. A. Bilikiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

podwyższenie jakości życia rodzinnego. Jeśli jednak w rodzinie będą dominowały tendencje zmierzające do utrzymania dotychczasowego kształtu relacji, system rodzinny może mieć poważne problemy z adaptacją i w konsekwencji wzmacniać negatywne zachowania dziecka, obniżając jakość życia wszystkich członków rodziny[36]. To, jaką postawę rodzina przyjmie, staje się z kolei dla dziecka bodźcem do dalszych reakcji. Ujęcie systemowe podkreśla zatem ciągły udział rodziny w pojawieniu się zaburzeń zachowania, ich podtrzymywaniu, jak i rozwiązaniu.

Znając podstawy systemowego kontekstu zaburzeń zachowania u dzieci, można przejść do analizy objawów w szerszym środowisku, ponieważ – jak pokazują badania – sposób funkcjonowania dziecka w relacjach rodzinnych ma wpływ na jego przystosowanie się w innych grupach społecznych. Pewne mechanizmy rządzące relacjami rodzinnymi przenoszone są bowiem na inne interakcje, a ważnym „narzędziem" tej transmisji są granice, jakie dziecko posiada. To, jak zostały one ukształtowane, zależy od granic w rodzinie.

Rodzina posiada granice wewnętrzne i zewnętrzne. Granice wewnętrzne to granice pomiędzy członkami rodziny lub poszczególnymi podsystemami (mniejszymi jednostkami organizacyjnymi, np. podsystemem rodzicielskim, podsystemem rodzeństwa itd.). Wyznaczają one, podobnie jak granice w innych systemach żywych, m.in. stopień przepływu informacji, rodzaj aktywności, dostęp do określonych osób czy przedmiotów[37]. Na najbardziej konkretnym poziomie granicami mogą być ściany i drzwi, np. zamknięte drzwi od małżeńskiej sypialni, oddzielające ją od pokoju dzieci, są zarówno granicą realną, jak i symboliczną pomiędzy dwoma podsystemami[38]. Granice zewnętrzne odgradzają rodzinę od innych szerszych systemów i jednocześnie umożliwiają komunikację pomiędzy rodziną a innymi systemami społecznymi, z którymi współpracuje, wypełniając swoje rozliczne funkcje. Materialnie rzecz biorąc, charakter tych granic przejawia się w takich czynnikach, jak posiadanie oddzielnego mieszkania czy domu, zamykanie drzwi itp. Dodatkowo granice rodziny określone są m.in. poprzez posiadanie telefonu (jawnego lub zastrzeżonego), wymianę wizyt z przyjaciółmi i sąsiadami, kontakty rodziców z nauczycielami, przynależność dzieci do grup rówieśniczych[39].

---

[35] I. Namysłowska, ***Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia)***, w: ***Psychiatria***, red. A. Bilikiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1998.
[36] T. Rostowska, ***Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia***, Kraków, Impuls, 2008.
[37] M. Radochoński, ***Rodzina***…, s. 14.
[38] M. Radochoński, ***Choroba***…, s. 31.
[39] Tamże, s. 32

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Najpełniej koncepcję granic i podsystemów rozwinął Salvador Minuchin[40], który zaproponował typologię rodzin, opartą na stopniu przepuszczalności granic: rodzina funkcjonalna, splątana oraz niezaangażowana (zob. schemat 3).

granice:	rozmyte (zbyt przepuszczalne)	elastyczne (półprzepuszczalne)	szczelne (nieprzepuszczalne)
rodzina:	*splątana*	*funkcjonalna*	*niezaangażowana*

Schemat 3. Typy rodzin według Minuchina w zależności od rodzaju granic

Typ rodziny stanowi matrycę rozwoju psychospołecznego wychowywanych w niej dzieci, przy czym decydujące znaczenie mają jasne granice pomiędzy generacjami, tak, aby diada rodzicielska oraz dzieci tworzyły dwa oddzielne podsystemy, gdyż to umożliwia członkom poszczególnych podsystemów spełnianie należnych im funkcji, bez niepotrzebnych zakłóceń ze strony innych osób[41]. Jednocześnie powinny być one na tyle przepuszczalne, aby możliwy był kontakt członków rodziny. Systemy o takich optymalnych granicach nazywane są funkcjonalnymi.

Minuchin[42] zauważa jednak, że w części rodzin, zwanych splątanymi, zmniejsza się dystans i zróżnicowanie, a granice stają się zamazane. Rodzice nadmiernie koncentrują się na dzieciach, dostarczają im dużo uwagi, spędzają z nimi wiele czasu, co dzieje się kosztem rozwoju autonomii wszystkich osób[43]. Rodzice włączają dzieci w swoje tematy, sprawy małżeńskie, czasem nieporozumienia niedotyczące bezpośrednio potomstwa, w ten sposób naruszając granice dziecka.

Inne rodziny rozwijają nadmiernie sztywne granice, utrudniające porozumiewanie się członków rodziny czy wzajemne troszczenie się o siebie. Nawet poważny problem jednej z osób nie wywołuje reakcji takiej rodziny, nazwanej niezaangażowaną. Członkowie rodziny mało ze sobą rozmawiają, podejmują niewiele wspólnych aktywności, nie udzielają sobie wsparcia, nie wiedzą wiele

[40] S. Minuchin, ***Families and family therapy***, Cambridge, Harvard University Press, 1974.

[41] S. S. Feldman, T. M. Gehring, ***Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence***, w: „Child Development" 1988, nr 59, s. 1035; M. de Barbaro, ***Struktura rodziny***, w: ***Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny***, red. B. de Barbaro, Kraków, Wyd. UJ, 1999, s. 48.

[42] S. Minuchin, ***Families***…, s. 54.

[43] B. Tryjarska, ***Terapia rodzinna***, w: ***Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy***, red. L. Grzesiuk, Warszawa, PWN, 1998, s. 281.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

o sobie. Rodzice dają dzieciom dużo swobody, nie kontrolują ich, często izolują lub jawnie je odrzucają. Niewłaściwie funkcjonuje tu również podsystem małżeński[44].

Granice rodzinne mają swoje przełożenie również na zachowania eksternalizacyjne. Mimo że w badaniach psychologicznych rzadko – jak dotąd – ujmuje się bezpośrednio zmienną granic wewnątrzrodzinnych, to liczne prace empiryczne dostarczają danych na temat poszczególnych wymiarów opisanych przez Minuchina rodzin oraz ich związku z problemami w zachowaniu u dzieci[45].

Cechy rodziny niezaangażowanej, m.in. małe wsparcie, słaba kontrola rodzicielska, brak akceptacji, chłód emocjonalny, odrzucenie, niższy poziom jakości małżeństwa rodziców oraz konfliktowa atmosfera w rodzinie, korelują w badaniach z występowaniem zaburzeń w zachowaniu, sprzeciwu w stosunku do dorosłych (już w wieku przedszkolnym, a w wieku szkolnym przybierającym postać buntu wobec nacisku i ograniczeń ze strony środowiska) nieposłuszeństwa, braku uległości, negatywizmu, zawziętości, dokuczliwości, kłótliwości, agresji [46]. Doświadczanie przez dzieci małego wsparcia wiąże się z ujawnianiem częstszych zachowań antyspołecznych (jawnych i ukrytych), w dodatku częściej stają się one ofiarami znęcania się przez rówieśników, zarówno bezpośredniego, jak i pośredniego, a jednocześnie same częściej angażują się w znęcanie się nad innymi[47].

---

[44] D. Field, ***Osobowości rodzinne***, Warszawa, Logos, 1996; M. Ryś, ***Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej***, Warszawa, CM PPP, 2004.

[45] Szczegółowy przegląd badań zawarto w: K. Kaleta, ***Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci***, Kielce, Wydawnictwo UJK, w druku.

[46] A. L. Matza, Baldwin, J. Kalhorn, F. Breese, ***Patterns of parent behavior***, w: „Psychological Monographs" 1945, nr 58,3; B.M. Bishop, ***Mother-child interaction and the social behavior of children***, w: „Psychological Monographs" 1951, nr 65, 11; R. E. Emery, K. D. O'Leary, ***Children's perceptions of marital discord and behavioral problems of boys and girls***, w: „Journal of Abnormal Child Psychology" 1982, nr 10; G. E. Medinnus, ***The relation between several parents measures and child's early adjustment to school***, w: „Journal of Educational Psychology" 1961, nr 52; S. Gerstmann, ***Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży***, Warszawa, PZWS, 1959; A. D. Henderson, T. V. Sayger, A. M. Horne, ***Mothers and sons: a look at the relationship between child behavior problems, marital satisfaction, maternal depression and family cohesion***, w: „Family Journal" 2003, nr 11 (1); D. Borecka-Biernat, ***Rodzinne...***; L. A. Kurdek, M. A. Fine, ***Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: linear, curvilinear or interactive effects?***, w: „Child Development" 1994, nr 65; L. S. Matza, J. B. Kupersmidt, D. M. Glenn, ***Adolescents' perceptions and standards of their relationships with their parents as a function of sociometric status***, w: „Journal of Research on Adolescence" 2001, nr 11(3); I. Pufal-Struzik, ***Niektóre cechy osobowości młodzieży agresywnej***, w: „Psychologia Wychowawcza" 1997, nr 2; J. Rembowski, ***Więzi uczuciowe w rodzinie***, Warszawa, PWN, 1972; J. Rostowski, ***Wpływ jakości małżeństwa rodziców na proces socjalizacji ich dzieci***, w: „Problemy Rodziny" 1987, nr 4; M. Tyszkowa, ***Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka***, Warszawa, PWN, 1964; Z. Zaborowski, ***O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza***, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1969.

[47] R. H. J. Scholte, C. F. M. van Lieshaut, M. A. G. van Aken, ***Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations and adolescent adjustment***, w: „Journal of Research on Adolescence" 2001, nr 11 (1).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Również dzieci z rodzin o wzorze typowym dla granic rozproszonych, tj. z nadmierną opiekuńczością, ochroną, uleganiem żądaniom dziecka, przejawiają nieposłuszeństwo, tyranizowanie, wybuchowość, zuchwałość wobec innych osób, zawziętość, agresję[48].

Rodziny o cechach systemów funkcjonalnych wiążą się z mniejszą ilością agresywnych zachowań i ujemnie korelują z ujawnianiem takich problemów jak uczestniczenie w bójkach, stosowanie pogróżek, wdawanie się w sprzeczki oraz kłótnie z nauczycielami[49].

Rodzaj granic rodzinnych kształtuje zatem w dziecku jego własne granice: nadmiernie sztywne, które skłaniają dzieci do zachowywania emocjonalnego dystansu, nadmiernej obrony własnych praw, odrzucania innych, albo zbyt przepuszczalne, oznaczające nierespektowanie praw i intymności innych, przyzwolenie na ingerencję ze strony innych, budowanie relacji opartych na elemencie kontroli, a także granice elastyczne, pozwalające na budowanie optymalnych relacji z otoczeniem.

Ramka 5. Zaburzenia zachowania w świetle podejścia systemowego

Zaburzenia zachowania jako:
- wyraz dysfunkcji rodziny,
- efekt powtórzeń wzorców jej funkcjonowania,
- wyraz tendencji do utrzymywania status quo lub skłaniania do zmiany relacji rodzinnych,
- wynik nieprawidłowych granic.

Praktyczne wskazówki do pracy z dziećmi z zaburzeniami zachowania, opartej na uczeniu ich regulowania granic w kontaktach, przedstawiono w dalszej części rozdziału.

[48] I. Obuchowska, ***Agresja u dzieci w perspektywie rozwojowej***, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2000, nr 9; L. Kirwil, ***Formowanie się agresywności u dzieci***, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1992, nr 10; M. Plopa, ***Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców***, w: „Psychologia Wychowawcza" 1983, nr 2; D. M. Levy, ***Maternal overprotection***, New York, W. W. Norton and Company,1966.

[49] D. J. Laible, G. Carlo, Raffaelli, ***The differential relations of parent and peer atttachment to adolescent adjustment***, w: „Journal of Youth and Adolescence" 2000, nr 29 (1).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

6. Jak sobie radzić z dzieckiem z zaburzeniami zachowania

Z przeprowadzonej analizy wynika, że dla skutecznej pracy z dzieckiem z zaburzeniami zachowania niezbędne indywidualne podejście do wychowanka, uwzględnienie jego trudności przy opracowaniu celów pracy (zob. ramka 6), a także współpraca nauczyciela czy pedagoga z rodziną.

Ramka 6. Wybrane cele terapii dziecka z zaburzeniami zachowania[50]

- Pomoc dziecku w identyfikowaniu sytuacji prowokujących je do agresji i zachowań aspołecznych.
- Uczenie przyjmowania i uwzględniania punktu widzenia innych.
- Ograniczanie tendencji dziecka do przypisywania innym wrogich intencji.
- Trening rozwiązywania konfliktów.

W dalszej części przedstawiono kilka sugestii przydatnych dla pedagoga w pracy z dzieckiem z zaburzeniami zachowania, a dotyczących ustalania reguł życia w klasie, wzmacniania zachowań dziecka oraz kształtowania optymalnych granic.

Ponieważ dzieci z zaburzeniami zachowania mają trudność z podporządkowywaniem się normom, bardzo ważna jest jasność reguł obowiązujących wszystkie dzieci w klasie. Pewne zasady powinny być wyraźnie przez nauczyciela podane na początku pracy z grupą, a w razie potrzeby nieraz przypominane wszystkim uczniom bądź dziecku ujawniającemu niewłaściwe zachowania. Warto nawet polecić konkretnemu dziecku powtórzenie obowiązującej zasady lub jej przypomnienie w trudnej sytuacji. Reguły powinny być powiedziane stanowczo, sformułowane zwięźle, do wszystkich, a dzieciom nie należy pozwalać na dyskusje dotyczące ustalonych zasad. W ten sposób wyznaczone zostają wyraźne granice w relacjach między nauczycielem a dziećmi oraz między samymi dziećmi.

Dzieci z zaburzeniami zachowania łatwo budzą w otoczeniu negatywne emocje. Mimo szczerych chęci, nieraz przyjdzie wychowawcy doświadczać gniewu czy zniechęcenia. Łatwo wówczas nabrać przekonania, że dziecko jest złe, poza kontrolą, nie do opanowania, złośliwe itd. Proponujemy zatem elementy podejścia behawioralnego, w którym nikogo nie wini się za zaistniałe trudności – ani dziecka, ani rodzica, ani nauczyciela. Dzięki koncentracji na konkretnych zachowaniach, można zobaczyć, że nie cała sytuacja jest trudna, a dziecko

[50] M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenham, ***Psychopatologia***…, s. 384.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

„przypadkiem beznadziejnym", – tylko niektóre zachowania czy wypowiedzi są złe. Ważne jest, by precyzyjnie określić te z nich, które są niewłaściwe. Warto zanotować sobie opis takiego zachowania, np. „Tomek nie robi tego, co się od niego wymaga", a następnie jego częstotliwość. Kolejnym krokiem jest obserwacja zdarzeń poprzedzających zachowanie dziecka, a także – co ważniejsze – jego konsekwencji. Obserwacja okoliczności, w których pojawia się niewłaściwe zachowanie, może doprowadzić do wniosku, że dziecko działa według pewnego schematu – zachowuje się źle tylko wobec pewnych osób i tylko w pewnych sytuacjach. Jeśli chodzi o konsekwencje, jakie następują po niewłaściwym zachowaniu, to mają one znaczenie dla dalszego występowania zachowania. Według teorii uczenia się wzmocnienia pozytywne (nagradzanie), wygaszanie (brak reakcji otoczenia, brak nagrody) oraz wzmocnienia negatywne (karanie) zwiększają lub zmniejszają prawdopodobieństwo powtórzenia się zachowania zgodnie z zasadami zawartymi w ramce 8.

Ramka 7. Zasady wzmacniania i wygaszania zachowań dziecka[51]

• Zachowanie pożądane + nagroda = więcej zachowań pożądanych.
• Zachowanie pożądane + brak nagrody = mniej zachowań pożądanych.
• Zachowanie pożądane + kara = mniej zachowań pożądanych.
• Zachowanie niepożądane + nagroda = więcej zachowań niepożądanych.
• Zachowanie niepożądane + brak nagrody = mniej zachowań niepożądanych.
• Zachowanie niepożądane + kara = mniej zachowań niepożądanych.

Jak widać, bardzo ważne jest to, co nastąpi po określonym zachowaniu dziecka, a rodzice i nauczyciele mogą wpłynąć na jego zachowanie, odpowiednio reagując. Często nieświadomie mogą podtrzymywać niewłaściwe zachowania, poprzez nieodpowiednie reakcje lub brak wytrwałości w stosowaniu wzmocnień. Czasem wynika to również z niezrozumienia, co dla dziecka stanowi nagrodę i karę oraz w jaki sposób można je nagradzać za dobre zachowanie oraz karać za złe. Tabela 3 (str. 57) wyjaśnia problematykę wzmocnień.

Należy pamiętać, że nagrody są skuteczniejsze niż kary. Same kary nie są w stanie zmienić złego zachowania w dobre. Nowe, pożądane zachowanie musi być najpierw przez dziecko nabyte (np. drogą naśladowania, uczenia się przez obserwację – modelowania), a następnie natychmiast wzmocnione. Czasem chodzi tylko o zwiększenie częstotliwości dobrych zachowań, które dziecko już posiada w swoim repertuarze.

[51] C. Sutton, ***Jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci***, Warszawa, Fundacja „Synapsis", 1992.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Kategoria wzmocnień	potencjalne reakcje otoczenia
NAGRODY	• zwrócenie na dziecko uwagi • uśmiech, okazanie rozbawienia • pochwała • komentarz do aktywności dziecka • uścisk, pocałunek • drobna rzecz materialna • udzielenie przywileju • uzyskanie przez dziecko tego, na czym mu zależy • dobra ocena • podziw obserwatorów zachowania • zachęta • udzielenie wsparcia czy pomocy • czas spędzony z ważną dla dziecka osobą • system żetonowy
KARY	• okazanie niezadowolenia • krytyka • odizolowanie dziecka • podniesiony głos • ignorowanie złego zachowania ✓ niezwracanie uwagi, ✓ brak reakcji, np. na rozpraszające żarty dziecka, ✓ dawanie minimum uwagi, ✓ dbanie, by zachowanie dziecka nie miało „publiczności" – wydanie ciekawego polecenia pozostałym dzieciom.

Tabela 3. Sposoby wzmacniania i wygaszania zachowań

Choć nieraz pedagog żywi przekonanie, że nie ma dziecka za co pochwalić, uważna obserwacja umożliwi zidentyfikowanie oczekiwanych zachowań, nawet bardzo drobnych, które zasługują na nagrodę. Innym razem potrzebne będzie celowe stworzenie okazji, by dziecko mogło wykazać się np. posłuszeństwem i miało szansę uzyskania pochwały. Np. spełnienie prośby nauczyciela, by uczeń, który jest ruchliwy, wytarł tablicę, zebrał zeszyty dzieci czy wyszedł na korytarz coś sprawdzić, można skomentować słowami: „Bardzo dobrze", „Brawo", „Bardzo ładnie/ szybko to zrobiłeś/ wytarłeś tablicę/ zebrałeś zeszyty" itp. Ważne, by pochwała była prawdziwa, adekwatna, częsta i wypowiedziana życzliwym tonem. Oczywiście, wcześniej samo polecenie czy prośba nauczyciela musi być

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

powiedziana tak, by dziecko je usłyszało, zrozumiało i odniosło bezpośrednio do siebie.

Te proste zasady mogą być użyteczne w pracy wychowawcy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, przy czym wymagają czasu na przyswojenie i wprowadzenie w działanie, a następnie konsekwencji w realizacji, bez poddawania się zniechęceniu (dzieci nie od razu zmienią swoje zachowanie; nawet po okresie przerwy zawsze warto wracać do stosowania wzmocnień wobec niewłaściwych zachowań). Z czasem ich używanie będzie automatyczne, a nauczyciel będzie dostrzegał coraz więcej możliwości zastosowania, jak i coraz trafniej dobierał nagrody i kary. Warto jeszcze pamiętać, że techniki mogą okazać się skuteczne jedynie przy dobrej jakości relacji z dzieckiem, ponieważ człowiek uczy się zachowań w kontekście świata interpersonalnego i wpływa on na efektywność uczenia się. Dlatego im większych trudności doświadcza dziecko, tym więcej uwagi należy poświęcić relacji[52].

W celu zindywidualizowania podejścia do ucznia z zaburzeniami zachowania, należałoby uwzględnić rodzaj granic, jakie rozwija w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, a które wynikają z typu rodziny, w jakiej dziecko jest wychowywane.

Z punktu widzenia systemowego ważne jest uczenie dziecka utrzymywania właściwych granic w interakcjach. Dla dzieci z rodzin o granicach rozproszonych najistotniejsze jest powstrzymywanie skłonności do przekraczania cudzych granic, jak i pozwalania innym na naruszanie granic własnych. Dzieci z rodzin niezaangażowanych z kolei wymagają treningu w „rozluźnieniu" granic z otoczeniem. Przydatne do tego mogą być następujące wskazówki:

1. Dzieci z rodzin o nadmiernie przepuszczalnych granicach wymagają pracy nad większą jasnością tych granic – tak, aby nie przekraczały granic innych osób i same potrafiły bronić swojego psychologicznego terytorium. Warto pilnować, by niektóre zadania dziecko wykonywało samodzielnie i pozwalało innym na autonomię, tzn. nie ingerowało w pracę innych. Ważne jest, by sam nauczyciel nie interweniował w ich wykonanie i dopiero później stosował adekwatne wzmocnienia. Należy też uczyć dzieci, by nadmiernie nie ulegały innymi i kształtować w nich motywację do samodzielności.

Aby zoptymalizować społeczne funkcjonowanie dzieci z rodzin splątanych wskazany jest również trening wrażliwości interpersonalnej, nastawiony na uczenie dostrzegania stanów emocjonalnych i potrzeb innych ludzi.

---

[52] C. J. Gelso, J. A. Hayes, ***Relacja terapeutyczna***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 192.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

2. Dzieci z systemów o niedostatecznie przepuszczalnych granicach będą wymagały odmiennych interwencji. Należy unikać wszelkich oznak mechanizmu odrzucania emocjonalnego dzieci, które kształtuje ich wrogi stosunek do ludzi i deficyty w zakresie umiejętności w bliskich kontaktach interpersonalnych. Pedagog powinien zachęcać dzieci do częstszych interakcji z rówieśnikami, wspólnego spędzania czasu itp. po to, by u wszystkich rozwijać potrzebę afiliacji i zmniejszać poczucie osamotnienia. Dzieci te wymagają ponadto treningu interpersonalnych umiejętności, szczególnie tych potrzebnych w bliskim kontakcie, zatem promujące otwartą i jasną komunikację (werbalną i niewerbalną), empatię, pozytywne reagowanie na siebie wzajemnie. W czasie takiego treningu wychowawca naprzemiennie powierza dzieciom role mówcy i słuchacza. Słuchacz jest poinstruowany, by nie przeszkadzał mówcy, uważnie go obserwował i ponownie wyrażał, co zostało powiedziane. Po takiej parafrazie mówca weryfikuje, czy była ona odpowiednia[53]. Podczas treningu umiejętności ekspresyjnych dzieci są zachęcane do identyfikowania swoich uczuć i przekazywania ich za pomocą komunikatów „ja". Do treningu można również włączyć ćwiczenie tego, jak konkretnie i konstruktywnie prosić o zmianę zachowania[54]. Dzięki tym umiejętnościom dzieci będą lepiej radzić sobie w trudnych sytuacjach społecznych, łatwiej osiągać pożądane przez siebie cele.

W trakcie działań korekcyjnych nie mniej niż optymalizowanie granic i trening umiejętności interpersonalnych ważne jest dostarczanie dzieciom wsparcia. W systemach o nieprzepuszczalnych granicach nie otrzymują one wystarczającego bezpieczeństwa i ciepła. Pedagog powinien również modelować pozytywne wzmacnianie dziecka za przejawy pożądanych zachowań, co sprzyja rozwojowi kompetencji, ale również zmianie całościowej wiedzy na temat siebie i innych ludzi.

Ponieważ dzieci te często zachowują wrogi dystans wobec rówieśników lub są przez nie odrzucane, wychowawca może zwiększać spójność klasy poprzez ustalanie wspólnych zadań, planowanie ustrukturyzowanej aktywności. Chodzi o to, by dostarczać dziecku jak najwięcej doświadczeń społecznych. Dzieci rozwijające sztywne granice charakteryzuje bowiem najniższy poziom kompetencji społecznych. Ich małe umiejętności, wynikające z niedostatku

---

[53] B. Harwas-Napierała, ***Komunikacja interpersonalna i jej kształtowanie jako istotny wymiar jakości życia rodziny***, w: ***Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia***, red. T. Rostowska, Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki, 2006, s. 36–37.

[54] zob. E. A. Fishman, S. A. Meyers, ***Marital satisfaction and child adjustment: direct and mediated pathways***, w: „Contemporary Family Therapy" 2000, nr 22 (4), s. 449.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

właściwych doświadczeń we wcześniejszych okresach życia, hamują dalszą aktywność społeczną, a tym samym ograniczają doświadczenia w okresach późniejszych. Przemawia to za koniecznością oddziaływań interwencyjnych, które mogłyby przełamywać powstające tak błędne koło[55]. Dzieci mogą być przez terapeutę zachęcane do udziału w treningu różnych kompetencji społecznych oraz większego uczestniczenia w różnych grupach pozarodzinnych, co zwiększy intensywność treningu. Dzieci te wymagają również ukazywania wartości życia społecznego, korzyści z pokonywania bierności, konieczności wszechstronnego rozwoju osobowości. Należy również dostarczać wiedzy z zakresu relacji interpersonalnych, oceny siebie i innych w kontaktach, rozumienia interakcji.

Podejście systemowe zaleca, by do współpracy zachęcić rodzinę ucznia. Czasem wymaga to skierowania na konsultację psychologiczną całej rodziny czy też na terapię rodzin.

Bibliografia

Baldwin A. L., Kalhorn J., Breese F., ***Patterns of parent behavior***, w: „Psychological Monographs" 1945, nr 58,3.

Bishop B. M., ***Mother-child interaction and the social behavior of children***, w: „Psychological Monographs" 1951, nr 65, 11.

Bomba J., ***Zaburzenia zachowania***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2005, s. 220––230.

Borecka-Biernat D., ***Rodzinne i emocjonalne uwarunkowania występowania agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych,*** w: ***Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania***, red. M. Plopa, Elbląg, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, 2005, s. 263–278.

Braun-Gałkowska M., ***Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa***, Lublin, TW KUL, 1992.

Carson R. C., Butcher J. N., Mineka S., ***Psychologia zaburzeń***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.

de Barbaro M., ***Struktura rodziny***, w: ***Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny***, red. B. de Barbaro, Kraków, Wyd. UJ, 1999, s. 45–55.

[55] A. Matczak, ***Kwestionariusz kompetencji społecznych***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2001, s. 30.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Drożdżowicz L., ***Ogólna teoria systemów***, w: ***Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny***, red. B. De Barbaro, Kraków, Wyd. UJ, 1999, s. 9–17.

Emery R. E., O'Leary K. D., ***Children's perceptions of marital discord and behavioral problems of boys and girls***, w: „Journal of Abnormal Child Psychology" 1982, nr 10, s. 11–24.

Fauber R., Forehand R., Thomas A. M., Wierson M., ***A mediational model of the impact of marital confict on adolescent adjustment in intact and divorced families: the role of disrupted parenting***, w: „Child Development" 1990, nr 61, s. 1112–1123.

Feldman S. S., Gehring T. M., ***Changing perceptions of family cohesion and power across adolescence***, w: „Child Development" 1988, nr 59, s. 1034–1045.

Field D., ***Osobowości rodzinne***, Warszawa, Logos, 1996.

Fishman E. A., Meyers S. A., ***Marital satisfaction and child adjustment: direct and mediated pathways***, w: „Contemporary Family Therapy" 2000, nr 22 (4), s. 437–452.

Gelso C. J., Hayes J. A., ***Relacja terapeutyczna***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 192.

Gerstmann S., ***Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży***, Warszawa, PZWS, 1959.

Harwas-Napierała B., ***Komunikacja interpersonalna i jej kształtowanie jako istotny wymiar jakości życia rodziny***, w: ***Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia***, red. T. Rostowska, Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki, 2006, s. 29–42.

Henderson A. D., Sayger T. V., Horne A. M., ***Mothers and sons: a look at the relationship between child behavior problems, marital satisfaction, maternal depression and family cohesion***, w: „Family Journal" 2003, nr 11 (1), s. 33–42.

Józefik B., ***Terapia rodzin***, w: ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, red. I. Namysłowska, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2005, s. 448–473.

Kaleta K., ***Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci***, Kielce, Wydawnictwo UJK, w druku.

Kendall P. C., ***Zaburzenia dzieciństwa i adolescencji***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

Kirwil L., ***Formowanie się agresywności u dzieci***, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1992, nr 10, s. 427–433.

Klasyfikacja zaburzeń psychicznych zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne, Kraków–Warszawa, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius", Instytut Psychiatrii i Neurologii, 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Kurdek L. A., Fine M. A., ***Family acceptance and family control as predictors of adjustment in young adolescents: linear, curvilinear or interactive effects?***, w: „Child Development" 1994, nr 65, s. 1137–1146.

Laible D. J., Carlo G., Raffaelli M., ***The differential relations of parent and peer atttachment to adolescent adjustment***, w: „Journal of Youth and Adolescence" 2000, nr 29 (1), s. 45–59.

Lewicki A., ***Psychologia kliniczna***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1974.

Levy D. M., ***Maternal overprotection***, New York: W.W. Norton and Company, 1966.

Matczak A., ***Kwestionariusz kompetencji społecznych***, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2001.

Matza L. S., Kupersmidt J. B., Glenn D. M., ***Adolescents' perceptions and standards of their relationships with their parents as a function of sociometric status***, w: „Journal of Research on Adolescence" 2001, nr 11(3), s. 245–272.

McGoldrick M., Gerson R., Shellenberger S., ***Geogramy. Rozpoznanie i interwencja***, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2007.

Medinnus G. E., ***The relation between several parents measures and child's early adjustment to school***, w: „Journal of Educational Psychology" 1961, nr 52, s. 153–156.

Minuchin S., ***Families and family therapy***, Cambridge, Harvard University Press, 1974.

Namysłowska I., ***Terapia rodzin***, Warszawa, Springer PWN, 1997.

Namysłowska I., ***Psychiatria dzieci i młodzieży (wybrane zagadnienia)***, w: ***Psychiatria***, red. A. Bilikiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 1998, s. 362–382.

Obuchowska I., ***Agresja u dzieci w perspektywie rozwojowej***, w: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2000, nr 9, s. 3–11.

Obuchowska I., ***Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia***, w: ***Psychologia kliniczna***, red. H. Sęk, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, t. 2, s. 25–46.

Okun B. F., ***Skuteczna pomoc psychologiczna***, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia, 2002.

Plopa M., ***Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców***, w: „Psychologia Wychowawcza" 1983, nr 2, s. 129–142.

Pawłowska R., ***Agresja u dzieci w wieku dorastania***, w: „Problemy Rodziny" 1991, nr 3, s. 16–18.

Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., ***Psychologia wychowawcza***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Pufal-Struzik I., ***Niektóre cechy osobowości młodzieży agresywnej***, w: „Psychologia Wychowawcza" 1997, nr 2, s. 151–155.
Radochoński M., ***Problemy diagnozowania i klasyfikowania zaburzeń rozwoju osobowości u młodzieży***, w: ***Człowiek chory. Aspekty biopsychospołeczne***, red. K. Janowski, A. Cudo, Lublin, Centrum Psychologii i Pomocy Psychologicznej, t. 2, s. 61–74.
Radochoński M., ***Choroba a rodzina***, Rzeszów, WSP, 1987.
Radochoński M., ***Rodzina jako system psychospołeczny***, w: „Problemy Rodziny" 1987, nr 5, s. 13–21.
Rembowski J., ***Więzi uczuciowe w rodzinie***, Warszawa, PWN, 1972.
Rogala-Obłękowska J., ***Systemowa interpretacja mechanizmów funkcjonowania rodzin narkomanów***, w: „Nowiny Psychologiczne" 1999, nr 2, s. 23–35.
Rostowski J., ***Wpływ jakości małżeństwa rodziców na proces socjalizacji ich dzieci***, w: „Problemy Rodziny" 1987, nr 4, s. 3–11.
Ryś M., ***Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej***, Warszawa, CM PPP, 2004.
Scholte R. H. J., van Lieshaut C. F. M., van Aken M. A. G., ***Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations and adolescent adjustment***, w: „Journal of Research on Adolescence" 2001, nr 11 (1), s. 71–94.
Seligman M. E. P., Walker E. F., Rosenham D. L., ***Psychopatologia***, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo, 2003.
Siudem A., ***Postawy wychowawcze matek i ojców a przystosowanie społeczne ich 8–9-letnich dzieci***, w: „Małżeństwo i Rodzina" 2003, nr 3 (7), s. 31–34.
Simon F., Stierlin H., ***Słownik terapii rodzin***, Gdańsk, GWP, 1998.
Sutton C., ***Jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci***, Warszawa, Fundacja „Synapsis", 1992.
Tryjarska B., ***Terapia rodzinna***, w: ***Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy***, red. L. Grzesiuk, Warszawa, PWN, 1998, s. 245–293.
Tyszkowa M., ***Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka***, Warszawa, PWN, 1964.
Urban B., ***Zaburzenia w zachowaniu – koncepcje teoretyczne, typologia i ewolucja***, w: ***Resocjalizacja***, red. B. Urban, J. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 136–167.
Urban B., ***Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych.*** Kraków: Wydawnictwo UJ.
Zaborowski Z., ***O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza***, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1969.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Rozdział III

Agnieszka Mazur i Izabela Chojnowska-Ćwiąkała

RYZYKO TRUDNOŚCI W WYCHOWANIU DZIECI Z ZABURZENIAMI AUTYSTYCZNYMI

Trudności wychowawcze to termin wieloznaczny i nieprecyzyjny, odnoszący się do różnych zachowań i zjawisk. Niekiedy pojęciem tym określa się różne, niepożądane formy zachowań u dziecka, sprzeczne z założeniami wychowawczymi i istotnie różniące je od zachowań rówieśników[1], takie jak np. nieposłuszeństwo, lekceważenie norm społecznych, konflikty z otoczeniem, zachowania agresywne, kłamanie, itp.

Według Strelaua[2] **trudności wychowawcze** to wszelkiego rodzaju czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, które utrudniają prawidłowe zachowanie się dzieci i młodzieży, prowadzą do zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami współżycia społecznego, a także do zaburzeń poprawnych układów w relacjach społecznych. Trudności wychowawcze przejawiają się w obszarze relacji dzieci i młodzieży z otoczeniem społecznym. Mają one charakter procesualny, trwają w czasie i wykazują określony przebieg. Mogą być one uwarunkowane zarówno przez czynniki zewnętrzne (środowiskowe), np. rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza oraz warunki społeczno-kulturowe, jak i wewnętrzne (biologiczne), np. mikrouszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego (OUN) wpływające na deficyty poznawcze i emocjonalne. Stosunkowo najbardziej niekorzystna sytuacja dotyczy współwystępowania obu tych grup czynników.

Tematem niniejszego rozdziału jest **ryzyko występowania trudności w wychowaniu dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi** (określanymi jako spektrum autystyczne) i obejmującymi autyzm dziecięcy, autyzm atypowy i zespół Aspergera. Trudności te mogą powstawać zarówno wskutek okoliczności biologicznych (zaburzenia ze spektrum autystycznego), jak i psychospołecznych (okoliczności związane z funkcjonowaniem rodziny, szkoły lub grupy rówieśniczej).

---

[1] Z. Falicki, ***Psychiatria społeczna***, w: ***Psychiatria kliniczna***, red. A. Bilikiewicz, Warszawa, PZWL, 1989.
[2] J. Strelau, J. Jurkowski i Z. Putkiewicz, ***Podstawy psychologii dla nauczycieli***, Warszawa, PWN, 1978.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

W przypadku **całościowych zaburzeń rozwojowych** u dziecka sytuacja jego rodziny jest niewątpliwie stresująca. Patologia rozwoju dziecka rozpatrywana może być jako chroniczny stresor czy raczej wiele różnorodnych stresorów, permanentnie oddziałujących na rodzinę i pogarszających sposób jej funkcjonowania. Z uwagi na fakt, że jej wpływ na sytuację rodziny jest bardzo duży, bywa ona uznawana za „brzemię rodziny" (por.[3]). Czasami odczuwanie narastających obciążeń związanych z zaburzeniem rozwoju dziecka może prowadzić do usztywnienia rodzinnych sposobów radzenia sobie, wbrew temu, że są one nieskuteczne.

Ogólnie rzecz biorąc, zaburzenia w rozwoju dziecka łączą się z nagromadzeniem negatywnych emocji u rodziców. Trudno jest zaakceptować fakt wystąpienia nieprawidłowości, nadać im takie znaczenie, by nie zdominowały emocji i życia rodzinnego. Szczególną trudność, emocjonalną i poznawczą, może sprawiać określenie istoty zaburzenia, co do którego opinie specjalistów są podzielone. W konsekwencji może to rzutować na możliwości kształtowania się realistycznych oczekiwań rodziców wobec dziecka oraz proces wychowania.

Nieprawidłowy rozwój dziecka zaburza równowagę rodziny. Niezależnie od rodzaju poglądów na temat etiologii zaburzenia, może on uruchamiać w rodzicach poczucie winy[4]. Patologia rozwoju dziecka nakłada zwykle na rodziców wiele wyzwań o charakterze społecznym. Mogą one obejmować problemy w kontaktach z innymi ludźmi i izolację społeczną. Nabiera to szczególnego znaczenia w sytuacji, w której wsparcie społeczne stanowi ważny czynnik wpływający na efektywność wysiłków radzenia sobie[5]. Zaburzenia funkcjonowania psychicznego, ze względu na szczególny (niechętny) stosunek otoczenia społecznego, w porównaniu z zaburzeniami somatycznymi, mogą powodować większą niepewność, poczucie osamotnienia oraz poczucie wstydu u członków rodziny[6]. Istotną rolę odgrywa wówczas system wartości rodziców, w tym szczególnie sposób definiowania cierpienia i jego znaczenia dla rozwoju człowieka.

Nieprawidłowości w rozwoju dziecka powodują, że rodzice stają wobec konieczności realizacji wielu zadań adaptacyjnych, mających wymiar nie tylko emocjonalny, ale i poznawczy. Na adaptację emocjonalną silny wpływ wywiera

---

[3] B. de Barbaro, ***Pacjent w swojej rodzinie***, Warszawa, PWN, 1997.
[4] M. Hollender, ***Psychologia w praktyce lekarskiej***, Warszawa, PZWL, 1975.
[5] B. de Barbaro, ***Pacjent…***, s. 119.
[6] I. Namysłowska, ***Życie z chorobą***, w: ***Społeczne problemy leczenia zaburzeń psychicznych***, red. W. Brodniak, Warszawa, PZWL, 1985.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

charakter samego zaburzenia. Równolegle do niej przebiega adaptacja poznawcza. Ważne miejsce zajmują przekonania rodzica dotyczące istoty zaburzenia, ocena zakresu posiadanej kontroli oraz znaczenie przypisywane przez niego różnym zdarzeniom związanym z zaburzeniami rozwoju[7]. Sytuacja jest szczególnie skomplikowana w przypadku zaburzeń o trudnym do zidentyfikowania początku, do których należy autyzm dziecięcy. Doświadczane przez rodziców problemy natury emocjonalnej mogą wpływać na charakter kształtującego się u nich obrazu zaburzenia. Odczuwanie wieloznaczności, niepewności i nieoznaczoności w kontekście zaburzeń rozwoju dziecka to istotny aspekt sytuacji rodziców dziecka z autyzmem. Mogą one sprzyjać pojawieniu się mechanizmu zaprzeczania.

Jak podkreśla Kościelska[8], w procesie kształtowania się psychiki dziecka najistotniejsza jest wymiana osobowa z drugim człowiekiem, którym zwykle jest matka. W diadzie matka – dziecko, w toku kolejnych aktów komunikacji następuje pogłębienie wzajemnego zrozumienia (por.[9]). Poznawanie przez uczestników tej diady siebie, osiąganie coraz pełniejszego zaspokojenia najgłębszych potrzeb jest szczególnie trudne w sytuacji, gdy dziecko nie jest w pełni zdolne do nawiązania kontaktu społecznego. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że stosunek rodziców do dziecka często jest wtedy zabarwiony lękiem. Lęk doświadczany przez rodziców dziecka o nieprawidłowym rozwoju jako dominujące przeżycie w kontakcie z nim oraz lęk powstający w kontakcie rodziców ze światem zewnętrznym ma negatywne konsekwencje dla ich relacji z dzieckiem[10]. Powoduje on dążenie do unikania kontaktu bądź tworzenie systemu obron o charakterze psychologicznym. Bezpośrednią reakcją rodziców może być poznawcze porządkowanie sytuacji. Polega ono na tworzeniu własnej koncepcji zdarzeń związanych z zaburzeniem, obejmującej m.in. informacje dotyczące genezy zaburzenia i własnej roli, tak w jego powstawaniu, jak i pomocy dziecku w wychodzeniu z tego stanu.

Zaburzenia w rozwoju dziecka zazwyczaj bywają oceniane przez rodziców negatywnie. Urodzenie dziecka z zaburzeniami rozwoju – *niepełnowartościowego* – rodzice mogą traktować jako wyraz własnej niepełnowartościowości. Występujący u niektórych rodziców kryzys tożsamości zwykle bywa wyrazem ogólniejszych problemów osobowościowych (w stosunku do Ja i do świata

---

[7] G. D. Bishop, ***Psychologia zdrowia***, Wrocław, Wydawnictwo Astrum, 2000.

[8] M. Kościelska, ***Psychologia kliniczna dziecka***, w: ***Psychologia. Podręcznik Akademicki***, red. J. Strelau, Gdańsk, GWP, 2005, nr 3.

[9] H. Olechnowicz, ***Jak podtrzymać bliskość psychiczną z małym dzieckiem***, w: ***U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego***, red. H. Olechnowicz, Warszawa, WSiP, 1999.

[10] M. Kościelska, ***Oblicza upośledzenia***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

wartości), uaktywnionych przez sytuację nieprawidłowego rozwoju dziecka. Stosunek rodziców do dziecka z zaburzeniami rozwojowymi jest pod względem psychologicznym bardzo złożony i zmienny. W trudnym, wymagającym czasu procesie dochodzenia do akceptacji swojej sytuacji, rodzice przeżywają momenty załamań, wątpliwości i kryzysów. Przeplatają się one z okresami wzrostu możliwości adaptacyjnych, pozwalających na wzbogacenie sposobów rozumienia swojej sytuacji (por.[11]).

Wielokrotnie badano wpływ stresu i nastroju depresyjnego u matek na ich interakcje z dziećmi. Krech i Johnston[12] podkreślają, że nastrój depresyjny i stres przeżywany przez matki wpływają na ich percepcję zachowania dzieci i interakcje z nimi. Matki depresyjne i zestresowane postrzegają zachowania dzieci jako bardziej niepokojące. Uwzględniając dwa poziomy stresu, stwierdzono wyraźniejszy wpływ małych codziennych stresorów aniżeli większych wydarzeń życiowych na negatywną percepcję i reakcje matek wobec zachowań dzieci. Również Fox i Gelfand[13] wykazali wpływ nastroju depresyjnego i stresu u matek na interakcje z dziećmi. Depresyjne i zestresowane matki były mniej wrażliwe, uważne i efektywne w relacji z nimi. Zarówno depresja przeżywana przez matki, jak i stres mogą zatem prowadzić do problemów w zachowaniu dzieci oraz zaburzeń we wzajemnych interakcjach matka – dziecko, utrudniając tym samym proces wychowania.

W powszechnie stosowanych międzynarodowych klasyfikacjach zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10[14] oraz DSM-IV[15] **autyzm** definiowany jest jako **całościowe zaburzenie rozwojowe**. Charakteryzuje się on jakościowymi zaburzeniami interakcji społecznych, komunikacji (wzorców porozumiewania się) oraz ograniczonym, stereotypowym i powtarzalnym charakterem zachowania, zainteresowań i aktywności. Z punktu widzenia diagnozy istotne jest, że całościowe zaburzenia rozwojowe są rozpoznawane na podstawie cech zachowania niezależnie od występowania towarzyszących im innych zmian

[11] M. Kościelska, ***Oblicza***…, s. 57.
[12] K. H. Krech, Ch. Johnston, ***The relationship of depressed mood and life stress to maternal perceptions of child behavior***, w: "Journal of Clinical Child Psychology" 1992, nr 21 (2), s. 115–122.
[13] C. R. Fox, D. M. Gelfand, ***Maternal Depressed Mood and Stress as Related to Vigilance, Self-Efficacy and Mother-Child Interaction***, w: "Early Development and Parenting" 1994, nr 3 (4), s. 233–243.
[14] World Heath Organization, ***Manual of the International Statistical Classification of the Diseases, and Related Health Problems***, Genewa, WHO, 1992, wyd. 10, t. 1.
[15] American Psychiatric Association, ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders***, Washington, APA, 1994, wyd. 4.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

(np. somatycznych). Zaburzenia te ujmowane są więc jako stan nieprawidłowego rozwoju, ujawniającego się w zaburzonym zachowaniu dziecka w każdej sytuacji, co zakłada statyczność i normatywne ujęcie rozwoju[16].

Zaburzenie to uwarunkowane jest wieloczynnikowo – w patomechanizmie tworzenia się autyzmu wymienia się czynniki biologiczne, społeczne i psychologiczne[17]. Nadal nie wiadomo, czy pierwotny charakter mają deficyty emocjonalno – społeczne, zaburzające rozwój poznawczy dziecka, czy raczej deficyty poznawcze są pierwotne i wpływają na zaburzenia w sferze społecznej[18]. Niektórzy wprost proponują, aby autyzm uznać za zespół behawioralny, a nie jednostkę nozologiczną[19].

Jeśli na autyzm dziecięcy spojrzeć jako na zjawisko wciąż słabo poznane, zrozumiałym staje się pojawienie się *lęku nieznanego*, o którym pisze Kępiński[20]. Margines niejasności jest tu bowiem bardzo duży. W celu obniżenia związanego z nią lęku, *symbol (tj. zdarzenie mające określone znaczenie) trzeba najpierw odczytać, zrozumieć jego znaczenie, a dopiero później odpowiednio zareagować* [21].

Tymczasem możliwość obniżenia swojego niepokoju poprzez nazwanie i opisanie, na czym polegają nieprawidłowości u dziecka może być u rodziców ograniczona. Dostarczone przez diagnostę informacje na temat istoty zaburzenia wpływają na sposób spostrzegania dziecka przez rodziców i ich podejście do niego. Oddziałują one również na ich motywację do włączania się w proces terapii, w tym także wychowania. Konsekwencją faktu, że możliwości poznania zaburzenia i zrozumienia związanych z nim procesów są ograniczone, może być wysoki poziom lęku u rodziców. Powoduje on ryzyko wytworzenia przez nich nierealistycznej koncepcji zaburzenia, a także nierealistycznego obrazu własnego dziecka.

Autyzm dziecięcy jako całościowe zaburzenie rozwojowe w sposób *całościowy* wpływa na sytuację rodziny. Zwykle prowadzi on do zmian w dotychczasowym funkcjonowaniu i życiu jej członków. Uzasadnione jest traktowanie autyzmu jako zaburzenia przebiegającego w określonym kontekście, mającego swój wymiar nie tylko biologiczny, ale również psychologiczny i społeczny. Zrozumienie

---

[16] A. Gardziel, ***Wokół diagnozowania autyzmu***, w: ***Autyzm wyzwaniem naszych czasów***, red. T. Gałkowski, J. Kossewska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
[17] M. Kościelska, ***Psychologia***..., s. 641.
[18] E. Pisula, ***Autyzm u dzieci – diagnoza, klasyfikacja, etiologia***, Warszawa, PWN, 2000.
[19] G. Jagielska, K. Ostrowska-Galemba, K. Komender, ***Autyzm dziecięcy***, w: ***Postępy w diagnostyce i leczeniu chorób układu nerwowego u dzieci***, red. S. Jóźwiak, Lublin, Wydawnictwo Biforium, 2000.
[20] A. Kępiński, ***Lęk***, Kraków, Wydawnictwo Sagittarius, 1992.
[21] Tamże, s. 58.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

istoty autyzmu wymaga także uwzględnienia aspektu psychologicznego, interakcyjnego oraz rodzinnego.

Ujmowanie autyzmu w kategoriach zaburzenia relacji między dzieckiem a otoczeniem społecznym[22], nawiązuje do szeroko pojętego podejścia biopsychospołecznego. Pozwala ono na uwzględnienie oddziaływania rodziców, a zwłaszcza matki, na dziecko oraz dziecka na rodziców (matkę) zarówno w płaszczyźnie biologicznej, psychologicznej, jak i społecznej. Fakt występowania u dziecka autyzmu niewątpliwie wywiera wpływ na charakter jego relacji z rodzicami. Ujęcie to stanowi odpowiedź na wcześniejsze, dyskusyjne poglądy, zgodnie z którymi rodziców uznawano za sprawców zaburzeń[23], bądź za ofiary patologii funkcjonowania dzieci (widząc w niej źródło wtórnej patologii występującej u rodziców) (por.[24]). Obecnie rodzice nie są już oskarżani o patologizację rozwoju dzieci. Wzrasta natomiast świadomość, że doświadczają oni problemów w kontakcie z dziećmi, są uczestnikami zaburzonych układów rodzinnych, ale także osobami potencjalnie zdolnymi do wprowadzenia zmian mogących uzdrowić układ[25]. Takie podejście stwarza rodzicom większą możliwość przejścia z biernej pozycji *świadków patologicznego rozwoju dziecka* (por.[26]) do bardziej aktywnego uczestniczenia w procesie usprawniania i wychowywania dziecka.

W jednym z badań Bolte i in.[27] prosili rodziców o wypełnienie kwestionariusza Child Behavior Checklist, służącego do analizy problemów behawioralnych u dzieci z zaburzeniami autystycznymi. W oparciu o informacje uzyskane od rodziców największe zaburzenia stwierdzono u dzieci w zakresie funkcjonowania społecznego, uwagi i myślenia, co pozostaje zgodne z typową symptomatyką autyzmu i wskazuje na to, że rodzice potrafią właściwie opisać charakter trudności doświadczanych przez dziecko, gdy zadawane im pytania dotyczą jasno i precyzyjnie określonych zachowań.

Nieprawidłowości w funkcjonowaniu dziecka z zaburzeniami ze spektrum autystycznego są zarówno przez specjalistów, jak i rodziców oceniane jako

---

[22] M. Kościelska, ***O potrzebie diagnozy stanu funkcjonalnego rodziny w przypadkach autyzmu wczesnodziecięcego***, w: ***Wokół diagnozowania autyzmu***, red. A. Gardziel, Kraków, Grupa Robocza ds. Współpracy Polsko-Francuskiej w dziedzinie Psychiatrii Dziecięcej, 1998.

[23] L. Kanner, ***Autistic disturbances of affective contact***, w: „Nervous Child" 1943, nr 2, s. 217–250.

[24] M. Kościelska, ***O potrzebie***…, s. 88

[25] M. Kościelska, ***Psychologia***…, s. 648.

[26] T. Gałkowski, ***Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym***, Warszawa, WSiP, 1995, s. 57.

[27] S. Bolte, H. Dickhut, F. Poustka, ***Patterns of Parent-Reported Problems Indicative in Autism***, w: „Psychopathology" 1999, nr 32, s. 93–97.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

niepożądane. Różnie jednak bywa spostrzegana ich podatność na zmiany. Będąc przyczyną zrozumiałych negatywnych przeżyć, głównie po stronie rodziców, i często ograniczonej efektywności działań terapeutycznych podejmowanych przez specjalistów, tworzą one podatny grunt dla powstawania różnych emocjonalnych problemów. Mogą też prowadzić do niekorzystnych następstw w relacjach rodzice-specjaliści w postaci zachowań defensywnych lub agresywnych. Ta sytuacja może utrudniać znajdowanie konstruktywnych rozwiązań problemów. Możliwe staje się wtedy nieprzychylne nastawienie obu stron wobec siebie, które powoduje usztywnienie w niektórych obszarach działania, uniemożliwiając lub przynajmniej bardzo utrudniając współpracę w procesie usprawniania dziecka.

Autyzm dziecięcy jest jednym z najbardziej złożonych i trudnych dla rodziców zaburzeniem rozwoju. Doświadczają oni silnych negatywnych przeżyć w związku ze stanem dziecka.

Chociaż rodzice są zazwyczaj ekspertami w sprawach związanych z indywidualną historią życia dziecka, jego zachowaniami, zwyczajami i potrzebami[28], to w odniesieniu do autyzmu dziecięcego często bywają też ogromnie zagubieni i bezradni. Przejawiają wysoki poziom lęku, stresu i depresji[29]. Doświadczają niepewności w relacjach z dzieckiem, a często również poczucia utraty kontroli nad wydarzeniami i własnym życiem. Niespójne, nieprzewidywalne zachowania dziecka stanowią istotne obciążenie i wyzwanie dla ich poczucia kompetencji rodzicielskich. Wszystko to negatywnie oddziałuje na poczucie bezpieczeństwa rodziców, ich obraz własnej osoby i samoocenę, wyraźnie wpływając na możliwości przystosowania się do sytuacji oraz ich efektywność w procesie wychowania dziecka (por.[30]).

Autyzm u dziecka stanowi zazwyczaj problem nieznany wcześniej rodzicom. Jak pisze Kępiński[31], *nie tolerujemy naszej niewiedzy psychologicznej* dotyczącej cudzych stanów uczuciowych. *Niewytłumaczalny dla nas stan uczuciowy jest czymś, co budzi niepokój, gdyż narusza normalną strukturę interakcji uczuciowej*

[28] A. Donnellan, P. Mirenda, ***Uwagi dotyczące współpracy specjalistów z rodzinami dzieci z autyzmem i innymi ciężkimi upośledzeniami,*** w: „Dziecko Autystyczne" 1999, nr 7, s. 5–17.

[29] E. Pisula, ***Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju***, Warszawa, Wydawnictwo UW, 1998.

[30] J. Kruk-Lasocka, M. Skórzyńska, M. Malczewska, ***Obraz własnej osoby i obraz świata u rodziców dzieci autystycznych a ich postawa wobec dziecka i terapii***, w: ***Dysharmonie rozwoju, problemy diagnozy i terapii***, J. Włodek-Chronowska, red. Kraków, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1994, MCXXX, s. 63–69.

[31] A. Kępiński, ***Schizofrenia***, Kraków, Wydawnictwo Sagittarius, 1992.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

z otoczeniem[32]. Dotychczasowe metody radzenia sobie stosowane przez rodziców w różnych trudnych sytuacjach okazują się nieraz niewystarczające. Doświadczane w takiej sytuacji zaburzenia równowagi psychicznej, społecznej, a także samopoczucia fizycznego mogą prowadzić do dezorganizacji czynności, ograniczając tym samym ich skuteczność w procesie usprawniania dziecka.

Zaburzenie to konfrontuje często rodziców z problemem emocjonalnego odrzucenia przez dziecko, na który zwracają uwagę Orwid i Pietruszewski[33]. Może to wyzwalać w rodzicach lęk i poczucie winy, utrudniając ich wysiłki zmierzające do zrozumienia tego, co dzieje się z dzieckiem oraz podejmowania wysiłków w kierunku usprawnienia jego rozwoju. Istotne znaczenie ma charakter zaburzeń – m. in. brak bądź nieprawidłowe oznaki przywiązania oraz ograniczenie zdolności dziecka do bliskości i miłości. Donnadieu i Aussilloux[34] na podstawie rozmów z rodzicami wskazują, że bardzo silnym źródłem cierpienia rodziców był fakt, iż nie czuli się oni uznawani za rodziców przez własne dziecko. Jak określa to Kościelska[35], rodzice dzieci z autyzmem w swej emocjonalnie trudnej sytuacji doświadczają miłości nieodwzajemnionej. Szczególnie trudne jest dla nich zajmowanie się dzieckiem, znoszenie codziennych problemów (autoagresji, pobudzenia ruchowego, stereotypii), przy braku poczucia emocjonalnego kontaktu z dzieckiem oraz gratyfikacji uczuciowej z jego strony.

Możliwości powstawania przywiązania u dzieci z autyzmem badała Pisula[36]. Stwierdziła ona występowanie w tym zakresie różnic indywidualnych. Przejawy przywiązania były u tych dzieci zubożone i odmienne od typowych, ale wzorce przywiązania występujące u nich były takie same, jak u dzieci z zespołem Downa oraz u dzieci rozwijających się prawidłowo. Autorka ta zauważa, że u matek możliwe są zniekształcenia w odbiorze sygnałów przywiązania ze strony dzieci z autyzmem w postaci nadinterpretacji lub projekcji własnych uczuć na dzieci. Te zachowania obronne mają uchronić matki przed zachwianiem lub utratą ich macierzyńskiej tożsamości, pozwalając tym samym na zachowanie sensu dalszej trudnej opieki nad dzieckiem.

Nietypowe, i odbierane jako dziwaczne, zachowania dziecka mogą nasilać u matek poczucie zagubienia i podważać sens wysiłków wkładanych w opiekę

---

[32] Tamże, s. 236.
[33] M. Orwid, K. Pietruszewski, ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, Kraków, CM UJ, 1993.
[34] H. Donnadieu, Ch Aussilloux, ***Analise du discours de Parents d'enfants autistes***, w: „Neuropsychiatrie de l'Enfance" 1991, nr 39 (11–12), s. 499–503.
[35] M. Kościelska, ***Oblicza***…, s. 62.
[36] E. Pisula, ***Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek***, Gdańsk, GWP, 2003.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

i wychowanie dziecka. Z uwagi na charakter tych zachowań dziecka matki mogą mieć poczucie braku wpływu na funkcjonowanie dziecka oraz nisko oceniać swoje zdolności rozwiązywania problemów związanych z autyzmem u dziecka (np. wynikających z zachowań autoagresywnych dziecka)[37].

Marillaud i Ribas[38] podkreślają, że autyzm u dziecka głęboko i boleśnie doświadcza rodziców, a matki szczególnie są narażone na przeżywanie depresji. Tymczasem znaczny udział, jaki do terapii i wychowywania dziecka z autyzmem mogą wnieść rodzice, w istotnym stopniu zależy także od możliwości poradzenia sobie przez nich z depresją.

W badaniach nad radzeniem sobie ze stresem przez matki dzieci z zaburzeniami rozwoju Pisula[39] wykazała brak związku między siłą stresu doświadczanego przez matki a stosowanymi przez nie strategiami radzenia sobie. Najwyższy poziom stresu stwierdzono u matek dzieci z autyzmem. Jako szczególnie stresujące matki te wskazywały *trudną* charakterystykę osobowościową dziecka oraz wynikające z niej *trudne* zachowania. Matki dzieci z zespołem Downa osiągnęły relatywnie niski poziom stresu w porównaniu z matkami dzieci z innymi zaburzeniami rozwoju. U matek dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym stosunkowo najwyższy poziom stresu był związany z niepełnosprawnością fizyczną dziecka.

W konsekwencji utrzymywania się długotrwałego stresu związanego z wychowywaniem dziecka z autyzmem, u rodziców może dojść do zespołu wypalania się sił[40]. Polega on na utracie fizycznych i / lub psychicznych sił wskutek przeciążenia sprawowaniem długotrwałej opieki nad dzieckiem. W badaniach Pisuli[41] rodzice dzieci z autyzmem byli bardziej narażeni na utratę sił niż rodzice dzieci z zespołem Downa. Odczuwali oni przeciążenie z powodu ciągłej opieki nad dzieckiem, beznadziejności podejmowanych wysiłków oraz wyłącznej odpowiedzialności za dziecko. Cechowało ich zrezygnowanie, zmęczenie i frustracja. Istotne różnice dotyczyły poczucia niejasności co do możliwości dziecka oraz braku wiedzy i umiejętności potrzebnych do jego wychowania.

---

[37] M. Margalit, A. Raviv, D. B. Ankonina, ***Coping and coherence among parents with disabled children***, w: „Journal of Clinical Child Psychology" 1992, nr 21 (3), s. 202–209.

[38] M. Marillaud, D. Ribas, ***Les parents dans le traitement precose de l'enfant autiste en hospital de jour***, w: „Psychiatrie Francaise" 1998, nr 3, s. 112–118.

[39] E. Pisula, ***Psychologiczne***…, s. 251.

[40] T. Gałkowski, ***Dziecko***…, s. 80.

[41] E. Pisula, ***Psychologiczne koszty sprawowania opieki nad dziećmi autystycznymi***, w: „Dziecko Autystyczne" 1991, nr 14, s. 114–123.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Jak wskazuje Pisula[42], bardziej adekwatnym pojęciem opisującym sytuację rodziców dziecka z zaburzeniami rozwoju jest *przystosowanie* zamiast *akceptacji niepełnosprawności dziecka*. Niektóre rodziny bowiem nigdy w pełni nie osiągają stanu adaptacji, a tym bardziej nie akceptują faktu wystąpienia patologii w rozwoju swojego dziecka. Istnieje wiele modeli opisujących proces przystosowania rodziców do faktu niepełnosprawności dziecka. Często wskazuje się w nich na potrzebę traktowania procesu adaptacji jako zjawiska dynamicznego, w którym naprzemiennie mogą występować okresy negatywnych przeżyć – smutku, przygnębienia, bezradności i okresy lepszego przystosowania, pozytywniejszych odczuć.

W procesie przystosowania do swej trudnej sytuacji rodzice dziecka z autyzmem wykorzystują zarówno zasoby własne, jak i zasoby istniejące w ich otoczeniu zewnętrznym (środowisku)[43]. Stosują oni różne strategie radzenia sobie ze stresem. Nie istnieje bowiem jedna metoda, która gwarantowałaby sukces w radzeniu sobie ze stresem związanym z zaburzeniem rozwoju dziecka. Optymalne jest korzystanie z wielu dostępnych form pomocy, stosownie do specyfiki dominujących w danym czasie trudności[44].

Efektywność określonych strategii radzenia sobie pozostaje w związku z możliwością kontrolowania sytuacji. Różnorodne sposoby radzenia sobie stosowane przez rodziców dziecka z autyzmem wskazują na posiadane przez nich zasoby umożliwiające przystosowanie się do sytuacji oraz osiągnięcie satysfakcji z życia. Analizując najnowsze wyniki badań nad rodzicami dzieci z autyzmem Pisula[45] podkreśla konieczność zapewnienia rodzicom możliwości uczestniczenia w podejmowaniu istotnych decyzji dotyczących dziecka.

W kontekście rozważań nad możliwościami wspierania rozwoju dziecka w rodzinie Gałkowski[46] akcentuje znaczenie rozumienia zjawisk związanych z autyzmem. Wśród czynników wpływających na proces usprawnienia i adaptacji społecznej dziecka, autor ten wskazuje na celowość dążenia przez rodziców do zrozumienia dziecka (wraz ze wszystkimi ograniczeniami wynikającymi z zaburzenia), ich wrażliwość na przejawiane przez dziecko potrzeby oraz

[42] E. Pisula, ***Psychologiczne***…, s. 38.
[43] E. Pisula, ***Psychologiczne***…, s. 53.
[44] D. E. Gray, ***Coping with autism: stresses and strategies***, w: „Sociology of Health&Illness" 1994, nr 16, s. 275–300.
[45] E. Pisula, ***Rodzice dzieci z autyzmem – przegląd najnowszych badań***, w: „Psychiatria Polska" 2002, nr 36 (1), s. 95–108.
[46] T. Gałkowski, ***Usprawnianie dziecka autystycznego w rodzinie***, Warszawa, PTWK, 1980.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

dostosowywanie się przez rodziców do poziomu możliwości dziecka. Rozszerzając zakres swej wiedzy na temat natury zaburzenia i możliwości oddziaływania na rozwój dziecka, rodzice zmniejszają swe poczucie beznadziejności, co wzmaga ich chęć do aktywnego oddziaływania na dziecko.

W pracy z rodziną dziecka z autyzmem ważne jest rozpoznanie stanu matki i jej relacji z dzieckiem. Ocena ta dotyczy głównie zdolności matki do zaangażowania się w proces terapeutyczny i wychowawczy od strony intelektualnej i uczuciowej[47]. W sytuacji ograniczonych możliwości rodziców w zakresie podjęcia relacji terapeutycznej z dzieckiem, wcześniejsze rozpoznanie ich zdolności pozwoli na wspieranie ich w tej roli.

Jako najbardziej skuteczną, Baron-Cohen i Bolton[48] proponują terapię poznawczo-behawioralną, zastrzegając jednak, że żadna z praktykowanych form terapii nie gwarantuje zdecydowanej poprawy rozumianej jako wyeliminowanie zaburzeń zachowań społecznych. W terapii dziecka z autyzmem szczególnie istotne jest rozwijanie elastyczności, pomimo preferowanej przez nie przewidywalności. Deficyty umiejętności społecznych czynią zasadnym podejmowanie wysiłków zmierzających do wypracowywania prawidłowych i elastycznych zachowań społecznych. Jeśli ograniczoną efektywność terapii rozpatrywać jako następstwo braku wystarczającej wiedzy na temat etiologii zaburzenia, zrozumiałe są zarówno trudności z definiowaniem charakteru tych zaburzeń, jak też niepewność lub brak satysfakcji z podejmowanych działań zarówno po stronie rodziców, jak i specjalistów.

W odniesieniu do terapii i usprawniania dzieci z autyzmem niektórzy podkreślają także znaczenie zdolności generalizowania emocjonalnych przeżyć i doświadczeń[49]. Poszukiwanie zrozumienia znaczenia różnorodnych afektywnych sygnałów może posłużyć jako otwarcie na próby nawiązywania kontaktu. Podejście takie miałoby zatem uczynić obie strony relacji bardziej otwartymi na emocjonalną wymianę. Rozmowy z rodzicami przekonują, że często stosują oni spontanicznie ten sposób radzenia sobie, rozwijając różne wyobrażenia na temat funkcjonowania psychicznego i rozwoju dziecka. W tej sytuacji wspomaganie rodziców w zakresie tworzenia przez nich powiązań między trudnymi (nieraz ambiwalentnymi) uczuciami i często niespójnymi myślami oraz poszukiwanie ich uporządkowania może – poprzez ciągłe odsłanianie różnorodnych możli-

[47] M. Kościelska, ***O potrzebie***..., s. 91.
[48] S. Baron-Cohen, P. Bolton, ***Autism. The facts***, Oxford, Oxford University Press, 1993.
[49] S. I. Greenspan, ***Rozwój umysłu, emocjonalne podstawy inteligencji***, Poznań, REBIS, 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

wości – otwierać nowe perspektywy i stwarzać szanse na zmiany dające nadzieję w opiece nad dzieckiem.

Poniżej zaprezentowano wypowiedzi matek dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi na temat trudności, na jakie napotykają one w procesie usprawniania swych dzieci. Wypowiedzi te są pogrupowane w trzy kategorie, tj. zagadnienia związane z 1) rozumieniem istoty zaburzeń występujących u dzieci, 2) pozytywne i 3) negatywne przeżycia, jakich matki doświadczają w codziennym wychowywaniu dzieci. Uwzględniono przy tym stopień nasilenia autyzmu u dzieci (wyodrębniając dzieci z wysokim i niskim nasileniem zaburzenia).

1. Rozumienie przez matki istoty zaburzeń występujących u dziecka

Matki dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju pytane o istotę zaburzeń występujących u ich dzieci często podstawowe znaczenie przypisywały zaburzeniu kontaktów społecznych. Obrazuje to np. wypowiedź matki 12-letniego chłopca z autyzmem atypowym:

Najbardziej (...) ta strona społeczna taka u niego jest... taką... największą przeszkodą. Teraz jest lepiej niż wcześniej, mi się wydaje, że w domu się zachowuje... Jak jesteśmy tak sami... zachowuje się, no... całkiem normalnie, a gdzieś, jak gdzieś w obcym środowisku... to po prostu albo się zaczyna... nie wiem. .. popisywać, wygłupiać albo znowu wstydzi się, zasłania oczy, albo w ogóle nie chce nic powiedzieć. Na najprostsze pytanie nawet takiego typu 'jak masz na imię?' tylko zasłania oczy ... .

Z kolei inna matka wyraziła to następująco: *Bardzo chaotyczne to jest, to jest wręcz... dzisiaj to, jutro tamto... i to taka zmiana jest, nie wiadomo czego się można spodziewać...*, podkreślając tym samym ogólne wrażenie chaosu i nieprzewidywalności w zachowaniu dziecka.

Niektóre matki dzieci z autyzmem zwracały ponadto uwagę na dziwaczne według nich i często niezgodne z oczekiwaniami społecznymi zachowania dzieci (np. *Dziwacznie nawiązuje kontakty z nieznajomymi... No, bo nie spojrzy, nic nie powie..., w ogóle... Nieraz stoi odwrócony tyłem* oraz: *Jednocześnie jest bardzo inteligentny, ale nie zawsze się umie dostosować... Są z tym problemy w szkole... Nieraz nie chce słuchać nauczycieli... Śmieje się wtedy bez powodu... a oni mnie potem wzywają, że jest niegrzeczny...*) oraz dosłowność w rozumieniu przez dziecko tego, co dzieje się w otoczeniu (np. *On tak dosłownie rozumie wszystko to, co się do niego mówi...)* i trudności z rozumieniem przenośni *(ma też problemy ze zrozumieniem przenośni i różnych sytuacji...*).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

2. Pozytywne przeżycia i doświadczenia matek

Odnośnie spostrzegania zachowań i umiejętności dziecka, będących dla matek źródłem pozytywnych doświadczeń, podkreślały one swoje zadowolenie związane z *normalnym*, codziennym funkcjonowaniem dziecka (*coraz bardziej możemy normalnie w domu funkcjonować, normalnie żyć*), a także sytuacje, w których dziecko zwracało się do nich z pytaniem lub prosiło o coś, co skłonne były traktować jako *symptomy wychodzenia z autyzmu*. Część matek – obok zachowań dziecka dostarczających im satysfakcji – w dalszej części wypowiedzi (pytane o to, co sprawia im radość) spontanicznie wymieniały także zachowania negatywne, na przykład:

Jeżeli zrobi coś normalnie, po prostu jeżeli się zachowa jak normalne dziecko. Coś chciał, nie pamiętam... aha, głowę lalki – bo namiętnie urywa głowy lalkom – i chciał, żeby mu włożyć na tułów, tułów tu miał i dziadek mówi do niego: 'Idź Piotrek do swojego pokoju i przynieś tą głowę!' i Piotrek w tym momencie wstał, poszedł i przyniósł głowę...

oraz:

To, że śpiewa, włączy sobie i śpiewa, ładnie śpiewa i to nie tylko piosenki, które zna, tylko jak nowe lecą jakieś. Dwa razy posłucha na pamięć i stara się już śpiewać. Lubi się pluskać, to też się cieszę, jak się pluska w wodzie, w basenie. Bo pisać, malować to za nic nie chce w domu. W szkole tak.... Ach, co jeszcze, bo przeoczyłam, jeszcze z tych negatywnych stron, to jeszcze lubi sobie wziąć coś, czy piłeczkę, czy nawet jak ziemniaki obieram, zabierze mi ziemniaka i rzuca wszędzie, po wszystkim, po lampach, po meblach rzuca i też właśnie na mnie zwraca uwagę, czy ja patrzę. Nie wiem, jak z taką sytuacją sobie radzić. Bo jak mu mówię, że nie wolno, to on jeszcze bardziej... (wypowiedź matki 11-letniego chłopca z autyzmem dziecięcym).

Te wypowiedzi, ilustrujące trudne przeżycia matek, związane z opieką nad dzieckiem z zaburzeniami autystycznymi, mogą świadczyć o pewnej ambiwalencji w spostrzeganiu nie tylko prawidłowych, ale także patologicznych zachowań dziecka Pozytywne odczucia matek wobec obserwowanych u dziecka zachowań współwystępują z ich negatywnymi przeżyciami, zrozumiałymi zwłaszcza w kontekście szczególnie stresujących *trudnych* zachowań dziecka. Z kolei ta ambiwalencja u matek może również wpływać na ich relacje z dzieckiem, dodatkowo je komplikując i czyniąc jeszcze trudniejszymi.

Inna matka 12-letniego chłopca z autyzmem dziecięcym, pytana o zachowania dziecka sprawiające jej radość, wypowiadała się następująco:

To, że potrafi być bardzo uczuciowy, w tej chwili, że potrafi okazywać taką troskę, takie uczucia... Kiedyś nie było tego, że – wie pani – on nie rozumiał tego, że

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

ja się martwię, on tutaj miał straszne problemy z rozeznaniem w ogóle emocji. Tak było u niego. I dlatego np. on bardzo patrzy na twarz, kiedy wyczuje coś niepewnego w moim głosie... On patrzy na twarz, czy nie jestem smutna, czy wesoła, ponieważ on jeszcze na podstawie samej intonacji głosu jakby nie potrafi odczytać nastroju. Czasami się musi spytać, czy ja jestem smutna, czy ja wesoła jestem, czy ja się martwię... prawda... i on właśnie zrobił się taki, że jemu zależy bardzo na tym, żebym np. nigdy się nie martwiła, żebym była wesoła. Że przeżywa np. momenty, kiedy coś mnie tam zmartwi, czyli takie jego uczucia... Ta strona uczuciowa bardzo tak się rozwinęła. Gdy jestem smutna przychodzi, przytula się do mnie, próbuje mnie w jakiś sposób pocieszyć... On się nie lubi do mnie przytulać, on nie pozwala się przeze mnie przytulać, denerwuje go to, natomiast w tym momencie przychodzi, potrafi się przytulić i mówi 'nie smuć się, będzie dobrze'... w ten sposób.

Bardzo przeżywa również to, że np. w szkole się zachowa nie tak i wie, że...no ja zostanę o tym poinformowana i w momencie, kiedy już wiem o tym, bardzo zabiega o moje uczucia, czy czasem się nie gniewam na niego, czy..., czy... Jest taki emocjonalnie tutaj... Widzę, że bardzo przeżywa ten moment, czy ja się będę na niego gniewać... i czuje wielką ulgę kiedy ja mówię, że 'Michał, ja cię bardzo kocham, ale ty nie zachowuj się tak więcej, będzie wszystko w porządku, ja się na ciebie nie gniewam'. O w ten sposób... taką jego wielką ulgę... Wcześniej po prostu w ogóle był taki bardzo... w ogóle obojętny. On się zresztą do wszystkiego przyznawał, co zrobił, bo chyba nie zdawał sobie sprawy z tego, że może mi tym przykrość zrobić (...), że było mu jakby to obojętne, bo być może nie rozumiał, co to znaczy przykrość, co to znaczy rozczarowanie, czy... w ten sposób. Ja myślę, że w jakiś sposób tych emocji się jednak uczy... Potrafi się wczuć w te emocje, w tę psychikę drugiego człowieka... .

Z tej wypowiedzi wynika, że bardzo ważne i dostarczające pozytywnych doświadczeń są dla matki przejawy uczuciowości ze strony dziecka, zwłaszcza że wcześniej chłopiec ich nie ujawniał. Wprawdzie matka dostrzega występujące u niego nadal trudności z poznawaniem i rozumieniem uczuć innych osób, to jednak samo zainteresowanie, jakie syn wykazuje wobec jej nastroju, okazywanie jej troski jest dla niej bardzo cenne. Jest to tym ważniejsze, że zazwyczaj łączy się z przełamywaniem przez chłopca własnych ograniczeń związanych z okazywaniem uczuć. Przeciwstawienie obecnego *zabiegania o uczucia* przez syna dotychczasowej obojętności z jego strony oznacza dla matki przejaw poprawy w jego funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, choć znaczące wydaje się w tym kontekście jej sformułowanie, że chłopiec *uczy się tych emocji,* co wskazywałoby na nadal występujące trudności.

Kolejna matka, 13-letniego chłopca z autyzmem dziecięcym, wśród najważniejszych osiągnięć dziecka będących powodem jej zadowolenia, akcentowała

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

jego zdolność do kontrolowania negatywnych emocji. Jednocześnie dostrzegała ona, że chłopiec:

Czasami nie najlepiej na tym wychodzi, że jest naprawdę dobrym człowiekiem. Bo jest coś takiego, że on jest taki bardzo prawdomówny wręcz, a są inne dzieci, to wiedzą, że coś można powiedzieć, coś można skłamać, on tak nie potrafi (...). Był taki okres, że był bardzo niegrzeczny, dlatego, że powiedział, że im jest bardziej niegrzeczny, tym jest bardziej lubiany. Jest coś takiego w nim, że on chciałby być grzeczny, ułożony, ale z drugiej strony to przyjdzie i powie, że nie będzie frajerem... To jest taka walka dobra ze złem... .

3. Negatywne przeżycia i doświadczenia matek

Matki dzieci z dużym stopniem nasilenia autyzmu wśród najbardziej niepokojących zachowań dziecka wymieniały brak lub zaburzenia mowy (*mowa bezsensowna),* autoagresję oraz uporczywe stereotypie ruchowe lub słowne. Niepokojące były dla nich także zachowania agresywne i złośliwość. Matka 11-letniego chłopca z autyzmem dziecięcym wyraziła to następująco:

Też takie głupoty, lubi pluć, lubi nabrać wody w usta, chodzi, krztusi się, to jest niebezpieczne i jak mu tłumaczę, że nie wolno, to on jeszcze bardziej. Gdzie by się z nim pokazać, to on zawsze coś wymyśli. Ja staram się z nim siedzieć, lubi, jak z nim siedzieć, bawić się z nim, to głową mnie bije, czy w nos... stara się coś zrobić, wtedy się cieszy, jak mnie uderzy... Jak płaczę, to on się wtedy cieszy. Siedzimy sobie, czy czytamy coś, czy oglądamy, czy przytulam go, głaszczę, no to przez chwilę jest spokojny i za chwilę głową tak stuknie, uderzy, wtedy dopiero ucieka, skacze, taki uradowany, bo... bo ja płaczę... .

Przytoczona wypowiedź świadczy o szczególnie stresujących przeżyciach matki dziecka z autyzmem przejawiającego *trudne* dla innych osób (także dla niej samej) zachowania. Jeśli problem taki utrzymuje się długo, może to wyzwalać ambiwalentne uczucia matek (dalsza troska, poszukiwanie kontaktu z dzieckiem i unikanie go), co czyni ich sytuację jeszcze bardziej dramatyczną. Możliwe jest również w tym przypadku obniżenie poczucia kompetencji rodzicielskich, poczucie bezradności oraz zakwestionowanie poczucia własnej wyjątkowości dla dziecka. W połączeniu z przekonaniem o intencjonalnym charakterze tych zachowań z jego strony (tj. o zamierzonym ranieniu) może to podważać sens ponoszenia dalszych trudów związanych z opieką nad dzieckiem i prowadzić do rezygnacji.

Niepokój matek dzieci z dużym stopniem nasilenia autyzmu budziły też zachowania dziecka odbierane przez nie jako dziwaczne, zwracające uwagę

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

zwłaszcza w sytuacjach społecznych i niekiedy będące przyczyną skrępowania lub zawstydzenia rodziców. Dla niektórych matek szczególnie niepokojące były zachowania stereotypowe (np. *musi ponalewać dookoła talerza... Tak ponalewa... A jak mu się nie uda tak nic wylać... no to przechyli talerz i troszkę wyleje, żeby było...*), zwłaszcza ze względu na ich uporczywość (np. *jedne się kończą, a w ich miejsce pojawiają się nowe*) i nieraz bardzo trudną do przyjęcia postać (np. *jak pojawiły się komary to on te strupki zrywał... tak rozdrapywał (...). Drapie i cieszy się jak mu się krew leje z góry na dół...*).

Matki pytano także o to, jakie zachowania dziecka szczególnie trudno im zaakceptować. Matki dzieci z dużym nasileniem zaburzeń wskazywały głównie autoagresję, zachowania, które określały jako przejaw złośliwości oraz agresję fizyczną dzieci w stosunku do otoczenia, np. rodzeństwa (*Taka złośliwość... Nieraz drażni się z bratem..., Wydaje mi się, że to może być spowodowane zazdrością...*) lub samej matki.

Dwie inne matki przyznały, że mają trudności z zaakceptowaniem pewnych zachowań swoich dzieci, szczególnie związanych z agresją wobec nich, drażnieniem się z otoczeniem oraz prowokowaniem sytuacji trudnych społecznie. Matka 11-letniego chłopca z autyzmem dziecięcym ujęła to następująco:

Lubi też po prostu [chłopiec – przyp. A. M.] *gdziekolwiek... Ja już unikam, do kościoła z nim nie chodzę, bo się śmieje, wygłupia się, krzyczy i ... puszcza wiatry tak głośno i to specjalnie... Patrzy potem na mnie. Staram się nie zwracać uwagi. Już nie wiem, jak robić. To jest bardzo niepokojące też i krępujące, bo no... to izoluje. Ciężko jest zrozumieć dorosłemu, a co dopiero dzieciom, że to jest takie inne... .*

Niektóre matki były bezradne wobec takich zachowań swoich dzieci, które odbierały jako przejaw ich obojętności i braku zainteresowania otaczającym światem (np. *kiedy ja coś próbuję do niego mówić, on zupełnie tak jak gdyby mnie nie słyszał i ja nie wiem jak dotrzeć do niego),* u innych wyzwalało bezradność *niereagowanie dziecka lub jego nadmierna pobudliwość*. Frustracja matek może więc wynikać z deficytów w responsywności dziecka, które są zapewne nie bez znaczenia dla ich poczucia kompetencji jako matek, a być może nawet dla ich macierzyńskiej tożsamości. Brak responsywności u dziecka niewątpliwie stanowi źródło silnego stresu dla matek, a – wyzwalając bezradność – może wpływać także na ich dalsze wysiłki w aspekcie komunikacji z dzieckiem.

Wypowiedzi matek dzieci z małym nasileniem autyzmu, w odniesieniu do zachowań powodujących bezradność, były bardziej zróżnicowane. Większość z nich podkreślała upór dzieci (*bierny opór,* bunt) wobec obowiązków oraz sztywność w ich zachowaniu. Część matek wskazywała również w tym aspekcie na własne trudności i porażki w zakresie motywowania dzieci do określonych

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

czynności. Ilustruje to następująca wypowiedź matki 12-letniego chłopca z autyzmem dziecięcym:

To było, jak w pewnym momencie przestał rysować... W momencie kiedy poszedł do przedszkola, co przedtem robił – rysował bardzo dużo wcześniej. I przez dwa lata nie potrafiłam przełamać takiego oporu, żeby on w ogóle wziął ołówek do ręki i postawił zwykłą kropkę. To było niemożliwe przez dwa lata. On się tak zaciął, że... Wiedziałam, że potrafi przecież..., natomiast nie potrafiłam przełamać tego oporu, żeby samodzielnie te kropkę postawił. To jest właśnie tak (...), że zacina się i ja po prostu nie potrafię z tym nic zrobić... .

Zatem bezradność u matki może się pojawiać także w sytuacjach, w których napotyka ona na opór ze strony dziecka (zwłaszcza jeśli występuje on wobec czynności związanych z nauką szkolną, które były szczególnie cenione przez większość matek). Może się to bowiem łączyć z jej obawami przed regresem w rozwoju dziecka. W obliczu takich zachowań u dziecka matka dodatkowo może doświadczać poczucia braku wpływu na sytuację, co również może obniżać jej poczucie kompetencji rodzicielskich.

Charakterystyczna jest także wypowiedź matki 15-letniego chłopca z zespołem Aspergera dotycząca jej poczucia bezradności:

No właśnie te jego stany lękowe. To, że boi się wszystkiego. I to jest dla mnie przerażające..., że boi się tam, gdzie widzi niebezpieczeństwo... Wszędzie. Tam, gdzie no... nawet nie ma powodu, żeby się bał. Jak on nawet w stosunku do mojego brata też ma takie zahamowanie. Nieraz pójdziemy, odwiedzę brata i brat ma córkę dwa lata od niego starszą. Nie potrafi z nią nawiązać też żadnego kontaktu mimo, że wie, że wujek lubi go i – po prostu – jest to przecież rodzina. I w stosunku do nich nawet też już ma ten dystans, tak jak do innych, pozostałych, obcych ludzi. Uznaje tylko mnie i dziadków. Nikogo poza tym. Już nawet do nich zablokowuje się i w ogóle... Pójdzie, no to siedzi, ale nie odzywa się do nikogo, nie nawiązuje żadnego kontaktu. Być może, że wina jest też właśnie i mojego brata, i jego rodziny, bo nikt z obcych nie potrafi go jakoś wciągnąć do tej rozmowy. Nie robią żadnego wysiłku, żeby..., żeby nawet na siłę jakoś go czymś zainteresować, żeby on może czuł się śmielszy. Zadadzą mu pytanie, jak nie odpowiada, no to się na tym kończy. I tutaj mam troszeczkę za złe nawet i tej mojej bratanicy (...) I nie wciągają go po prostu do tej rozmowy, żeby to dziecko nabrało jakiejś śmiałości. Może i szkoła tego nie robi... Nikt nie stara się rzeczywiście jakoś dotrzeć do niego... Tak samo i rodzina mojego brata i mój brat sam... Każdy mówi: 'O!, jakiż on jest dziwny, bo się nie odzywa'. Ale czy ty kiedyś próbowałeś jakoś dotrzeć do niego? Tutaj się nikt potrudzić nie chce... .

Matka daje wyraz własnej bezradności i negatywnym odczuciom (zniechęceniu, wyczerpaniu i zniecierpliwieniu), których powodem jest lęk występujący

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

u jej syna w sytuacjach społecznych. Możliwe, że przeżywanie przez niego lęku zagraża jej poczuciu kompetencji rodzicielskiej jako matki, która nie potrafi sprawić, by dziecko czuło się bezpiecznie. W tej wypowiedzi matka ujawnia także poczucie krzywdy, skłonna jest obwiniać otoczenie (rodzinne i szkolne) za niepowodzenia w aktywizowaniu i rozwijaniu umiejętności nawiązywania kontaktów przez jej syna. Można przypuszczać, że w obronie przed niską oceną swoich umiejętności jako matki przez otoczenie społeczne, czy nawet przed obciążeniem jej odpowiedzialnością za wystąpienie zaburzenia, matka ta wskazuje właśnie na wpływ tego otoczenia (które w jej odczuciu nie podejmuje żadnych wysiłków, żeby pomóc jej dziecku) na zaburzone funkcjonowanie chłopca.

Większość matek przeciwstawiała aktualny stan dziecka temu, jak funkcjonowało ono w przeszłości. Wskazywały na lepsze obecnie funkcjonowanie dziecka i były przekonane, że w przeszłości przejawiało ono znacznie więcej rozmaitych trudności, wiążących się z występującymi u niego zaburzeniami. Ilustruje to stosowanie przez matki zestawów określeń: *ostatnio* lub *teraz* oraz *wcześniej* lub *do tej pory* (np. *Wydaje mi się, że Tomek się tak zaczyna troszeczkę otwierać, no nie zawsze, ale są takie momenty, że on jakoś bardziej reaguje, bo do tej pory to on zupełnie żył w swoim świecie...* albo *Teraz chętnie wszędzie idzie... bo tak, jak wcześniej to np. nie chciała w ogóle nigdzie wychodzić z domu...*). Takie przeciwstawianie teraźniejszości – przeszłości pojawiało się także w wypowiedziach matek dzieci wykazujących szczególnie trudne dla otoczenia, nieraz agresywne zachowania (np. *W tej chwili jeszcze poradzić nic nie można na to... jak się bardzo zdenerwuje, choć to już się bardzo rzadko zdarza. Kiedyś to było bardzo często, w tej chwili to jest bardzo rzadko, ale czasami..., np. w jakimś dużym sklepie kładzie się i tak – waży siedemdziesiąt kilo – jak go nie jestem w stanie podnieść, tylko tak krzyczy, uderza rękami, uderza nogami i po prostu ja wtedy... bo, jak był mały, no to wiadomo, brałam go na ręce, wychodziliśmy. A teraz to muszę chwilę odczekać, aż się uspokoi i pomału wychodzimy...*). W tym kontekście charakterystyczne jest także przeciwstawianie przez jedną matkę nietypowych i dziwacznych zachowań dziecka, polegających m. in. na energicznym podskakiwaniu i pisaniu w powietrzu w stanach zdenerwowania – jako mniej dla niej obciążających – zachowaniom autoagresywnym i agresywnym występującym u innych dzieci (*Podejrzewam, że gdyby miała autoagresję, to by mnie pewnie bardzo niepokoiło. Podejrzewam, że to by na pewno mi spędzało sen z powiek i na pewno bym wszystko robiła, żeby pomóc jej, żeby nie musiała się w taki sposób stymulować. Tak samo, jak by to była agresja...*). Możliwe, że taki właśnie sposób radzenia sobie przez matki z problemami związanymi z opieką nad dzieckiem z autyzmem stanowi skuteczną strategię

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

pozwalającą zarówno na zmniejszanie natężenia negatywnych emocji u matek, jak również zwiększanie ich możliwości podejmowania dalszych wysiłków i szukania nowych, korzystnych rozwiązań.

Podsumowanie

Charakteryzując istotę autyzmu u swych dzieci, matki wskazywały zatem na problemy dziecka w kontaktach społecznych. Jest to oczywiste, wziąwszy pod uwagę charakter podstawowych deficytów charakterystycznych dla autyzmu. Jednocześnie jest to dowód na to, że w tym zakresie percepcja własnego dziecka przez matki pozostaje w ścisłym związku z obrazem klinicznym zaburzenia. Matki dzieci z małym nasileniem autyzmu dodatkowo wskazywały na to, że trudności te często dotyczą dostosowywania się do norm społecznych. Zatem przy braku zewnętrznych oznak zaburzenia – zwykle występującym przy mniejszym nasileniu autyzmu u dziecka – dodatkowym źródłem frustracji dla matek mogą być reakcje otoczenia na zachowanie dziecka. Niezrozumiałe dla otoczenia zaburzone zachowania dziecka mogą również prowadzić do negatywnej oceny matek w zakresie ich kompetencji rodzicielskich oraz wyzwalać u matek poczucie nieradzenia sobie z rolą matki. W ten sposób problemy doświadczane w związku z opieką nad dzieckiem z mniejszym nasileniem autyzmu mogą negatywnie wpływać na obraz siebie, jaki mają matki (por.[50]). Możliwe również, że należy wziąć pod uwagę wrażliwość matek dzieci z autyzmem na postawy otoczenia wobec dzieci (por.[51]). Występujące nieraz u dzieci zestawienie pozbawionego stygmatu upośledzenia wyglądu (*normalnego*) z dziwacznością w zachowaniu może wywoływać nieprzyjemne uwagi i nieprzyjazne postawy otoczenia wobec matek i dzieci, co może potęgować przeżywanie negatywnych emocji przez matki. W takiej sytuacji bowiem nieakceptowane przez otoczenie społeczne zachowania dziecka bywają spostrzegane i interpretowane jako przejaw złego wychowania, a nie jako wyraz niepełnosprawności[52] i mogą prowadzić do izolacji społecznej. Zachowania te mogą też obniżać poczucie wpływu na sytuację oraz samoocenę u matek.

Określając obszary funkcjonowania dziecka, które wiążą się z pozytywnymi przeżyciami i doświadczeniami, matki dzieci z dużym nasileniem auty-

[50] J. Kruk-Lasocka, , M. Skórzyńska, M. Malczewska, ***Obraz***…, s. 63–69.
[51] E. Pisula, ***Psychologiczne***…, s. 219–255.
[52] S. J. Moreno, A. M. Donnellan, ***High-functioning individuals with autism: Advice and information for Parents and others who care***, Crown Point, 1991.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

zmu wskazywały przede wszystkim na podstawowe umiejętności w zakresie posługiwania się mową, zachowania świadczące o przywiązaniu oraz wszelkie przejawy *normalnego* zachowania, np. zmniejszenie się nasilenia zachowań stereotypowych. Ważna była dla nich samodzielność dziecka, rozumiana jako opanowanie podstawowych umiejętności przydatnych w codziennym życiu. Matki te stopniowały własne oczekiwania dotyczące dalszego rozwoju dziecka (*jeśli nie ..., to chociaż...),* określając w ten sposób ramy zarówno tych najbardziej pożądanych *większych* zmian, jak i – bardziej realnych – znacznie mniejszych osiągnięć. Wskazywałoby to na ich możliwości dokonywania realistycznej oceny funkcjonowania dziecka, co może korzystnie wpływać na proces adaptacji[53]. Niekiedy taka realistyczna ocena możliwości dziecka wiązać się może z obniżeniem efektywności stosowanych przez matki obronnych strategii radzenia sobie (np. w postaci myślenia życzeniowego). Mogą one doświadczać różnych negatywnych przeżyć (m. in. rozczarowania) towarzyszących pozbyciu się iluzji. Tym niemniej próby bardziej realistycznej oceny możliwości dziecka mogą konstruktywnie wpływać na podejmowane przez matki wysiłki wspierające rozwój dziecka.

Matki dzieci z małym nasileniem autyzmu łączyły swoje pozytywne przeżycia emocjonalne m.in. z zachowaniami dziecka, świadczącymi o jego szczerości, uczciwości i prawdomówności. Taka interpretacja przez matki określonych zachowań dziecka jako wskaźników jego pozytywnych cech świadczy o stosowaniu przez nie strategii radzenia sobie polegającej na przeformułowaniu, co może sprzyjać pozytywnej adaptacji do stresu[54]. Strategia przeformułowania jest niekiedy wymieniana jako bardziej typowa dla rodziców starszych dzieci z autyzmem[55]. Jak wskazują Patterson i Garwick[56], przeformułowanie może prowadzić do redukowania dysonansu poznawczego przez rodziców, którzy z jednej strony wkładają ogromny wysiłek w wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością, a z drugiej jednocześnie dostrzegają znikome możliwości zmiany (poprawy) w funkcjonowaniu dziecka oraz własnej sytuacji.

---

[53] T. Gałkowski, ***Dziecko***…, s. 102–103.

[54] G. Grant, B. Whitell, ***Differentiated coping strategies in familie with children or adults with intellectual disabilities: the relevance of gender, family composition and the life span***, w: „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 2000, nr 13, s. 256–275.

[55] D. C. Lustig, ***Family coping in familie with a child with a disability***, w: „Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities" 2002, nr 37, s. 14–22.

[56] J. M. Patterson, A. W. Garwick, ***Levels of meaning in family stress theory***, w: „Family Process" 1994, nr 33, s. 287–304.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Pozytywne doświadczenia matek dzieci z niskim nasileniem zaburzenia dotyczyły także przywiązania ze strony dzieci. Cieszyły je też – podobnie jak matki dzieci z dużym nasileniem zaburzeń – te zachowania dziecka, w zakresie których nie różniło się ono od rówieśników: np. wykonało polecenie lub – po prostu – *zjadło obiad*. Matki dzieci z małym nasileniem autyzmu również oczekiwały od dziecka samodzielności w przyszłości, przy czym oczekiwania te dotyczyły – co oczywiste – innego poziomu samodzielności i niezależności. Przejawiane przez dziecko oznaki przywiązania stanowiły dla matek szczególną wartość, która wpływała na ich poczucie własnej wartości jako matek, poczucie kompetencji oraz samoocenę. Zachowania świadczące o przywiązaniu były ważne zarówno dla matek dzieci młodszych (te wskazywały ogólnie na znaczenie kontaktu osobowego z dzieckiem), jak i starszych (przez które oznaki przywiązania były przeżywane jako forma *gratyfikacji* związanej z długotrwałą, nieraz wyczerpującą opieką). Z kolei przedmiotowe traktowanie matek przez dzieci prowadziło do negatywnych przeżyć u matek – głównie poczucia bezradności, stanowiąc dodatkowe źródło stresu.

Analizując wypowiedzi matek, można stwierdzić, że dla większości z nich przyczyną stresu była zaburzona komunikacja z dzieckiem. Problemy te matki spostrzegały bowiem jako wynikające z istoty autyzmu, a także jako czynnik ważny z punktu widzenia dalszego rozwoju i wychowywania dziecka. Wszelkie umiejętności dziecka w zakresie komunikowania się były bardzo doceniane przez matki i wskazywane jako źródło ich pozytywnych doświadczeń. Również oczekiwania matek (szczególnie dzieci młodszych z dużym nasileniem zaburzeń) dotyczyły rozwoju możliwości porozumiewania się z dzieckiem. Zaburzenia w zakresie komunikacji były także najczęściej wskazywane przez matki jako przyczyna ich niepokoju i poczucia bezradności.

Występowanie zaburzeń autystycznych u dziecka skłaniało nieraz matki do nadawania znaczenia rozmaitym zachowaniom dziecka (nieraz słabo uzasadnionego), co również mogło sprzyjać obniżeniu poziomu własnych negatywnych przeżyć. Korespondowałoby to z wynikami badań, w których stwierdzono, że matki dzieci ze znacznie zaburzonym rozwojem mają większą skłonność do przypisywania znaczenia komunikacyjnego zachowaniom dzieci niż matki dzieci o lekko zaburzonym rozwoju (por.[57]). W odniesieniu do matek dzieci z autyzmem (a zwłaszcza z dużym stopniem jego nasilenia) można przypuszczać, że z uwagi na ogólnie zaburzony i ograniczony charakter zachowań

[57] E. Pisula, ***Psychologiczne***…, s. 109.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

komunikacyjnych dziecka matki te mogą wykazywać skłonność do nadawania znaczenia komunikacyjnego różnym, nieraz nawet niekomunikacyjnym zachowaniom dziecka, co niewątpliwie ma dla nich walor motywujący do dalszych prób poszukiwania porozumienia z dzieckiem. Niewykluczone również, że właśnie w związku z deficytowym poziomem zachowań komunikacyjnych ze strony dzieci z dużym nasileniem autyzmu, ich matki mogą być bardziej wrażliwe na subtelne sygnały ze strony dziecka w porównaniu z matkami dzieci o małym nasileniu zaburzenia. Ze względu na emocjonalne zaangażowanie w stosunku do dziecka, te oceny dokonywane przez matki wobec jego zachowań i interpretowanie ich jako znaczących sygnałów komunikacyjnych mają charakter subiektywny[58] i często mogą odbiegać od obiektywnych ocen dokonywanych przez neutralnych obserwatorów.

W wypowiedziach matek ujawnił się nieraz ambiwalentny charakter przeżyć wiążących się z zachowaniem dziecka. Dotyczyło to zarówno matek dzieci z wysokim, jak i niskim stopniem nasilenia autyzmu. W odniesieniu do dzieci młodszych z dużym nasileniem autyzmu ambiwalencja u matek częściej występowała w przypadku *trudnych* zachowań dziecka (np. agresywnych lub złośliwych) ze względu na ich uciążliwość i wyczerpanie matek. Matki te, doświadczając negatywnych przeżyć związanych z takimi zachowaniami u dziecka, starały się poszukiwać wyjaśnień, które mogłyby w bardziej pozytywnym świetle przedstawiać to, co dziecko robi. W grupie matek dzieci starszych (i z wysokim, i z niskim nasileniem autyzmu) ambiwalentne przeżycia zwykle pojawiały się w kontekście poczucia zmęczenia długotrwałą opieką przy braku oczekiwanych, pozytywnych rezultatów podejmowanych wysiłków oraz narastającego zniechęcenia.

Niespójność, dziwaczność i niezrozumiałość dla matek zachowań dziecka znajdowały odzwierciedlenie w sprzecznościach, chaosie i niespójności w ich wypowiedziach, co może być uznane za dobry wskaźnik szczególnie stresującego położenia. Ambiwalencja w przeżyciach matek może odzwierciedlać niespójne i często sprzeczne dążenia obserwowane w zachowaniu dzieci z autyzmem wobec innych osób także matek (gdy, np. przytulają się, unikając jednocześnie kontaktu wzrokowego) (por.[59]). Takie konfliktowe przeżycia matek znajdowały wyraz w treści ich wypowiedzi: z jednej strony matki wprost deklarowały pełną i bezwarunkową akceptację dziecka, a z drugiej mówiły o złości odczuwanej wobec niego. Można przypuszczać, że taka ambiwalencja przeżyć matki – naturalna

[58] T. Gałkowski, ***Dziecko***…, s. 74.
[59] H. Olechnowicz, ***Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia refleksje***, Warszawa, WSiP, 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

w kontekście zaburzeń występujących w funkcjonowaniu dziecka z autyzmem – może prowadzić do braku stałości i spójności w jej zachowaniu wobec dziecka (np. współwystępowania przejawów nadopiekuńczości i odrzucenia). Próbując radzić sobie z własnymi, sprzecznymi przeżyciami związanymi ze spostrzeganymi zachowaniami dziecka, matki dzieci z niskim stopniem nasilenia autyzmu usiłowały niekiedy wyjaśniać te zachowania, oddzielając określone, demonstrowane przez dziecko zaburzone zachowania od niego samego i w ten sposób chroniły własne dziecko (było ono tu traktowane jako *niewolnik* swojego zaburzenia). To zjawisko często występuje u rodziców dzieci z autyzmem (a także z innymi zaburzeniami rozwoju), którzy charakteryzując swoje dziecko *oddzielają* od siebie samo dziecko i jego autyzm. Jak można przypuszczać, jest to wyraz niepogodzenia się rodziców z faktem, że ich dziecko ma problemy rozwojowe. Wkomponowanie w obraz dziecka jego rozmaitych właściwości, także tych, które wiążą się z autyzmem, to dla rodziców zadanie niełatwe. W przypadku wielu rodziców dzieci z autyzmem ogromną rolę do spełnienia mają w tym obszarze specjaliści (pedagodzy, psycholodzy, lekarze).

Podsumowując, należy zatem stwierdzić, że ze względu na specyfikę całościowych zaburzeń rozwojowych u dziecka, przekazywanie mu doświadczeń społecznych może być istotnie utrudnione, zwłaszcza że rodzice będąc zaangażowanymi emocjonalnie w relację z dzieckiem sami często doświadczają negatywnych przeżyć związanych z występowaniem u niego zaburzeń. Ponadto sztywność, powtarzalność i stereotypowość wzorców aktywności dziecka z zaburzeniami ze spektrum autystycznego mogą czynić trudnym (a nieraz wręcz niemożliwym) wykształcenie w nim zdolności do samodzielnego radzenia sobie w nowych sytuacjach. W procesie stymulacji rozwoju dziecka, a tym samym zmniejszaniu ryzyka wystąpienia trudności natury wychowawczej, najbardziej optymalnym podejściem byłoby więc w tym przypadku podejście interdyscyplinarne oparte na współpracy rodziców, nauczycieli, psychologów i lekarzy.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Bibliografia

American Psychiatric Association, ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*** (wyd. 4), Washington, APA, 1994.

Barbaro B., ***Pacjent w swojej rodzinie,*** Warszawa, PWN, 1997.

Baron-Cohen S., Bolton P., ***Autism. The facts.*** Oxford, Oxford Uniwersity Press, 1993.

Bishop G. D., ***Psychologia zdrowia***, Wrocław, Wyd. Astrum, 2000.

Bolte S., Dickhut H., Poustka F., ***Patterns of Parent-Reported Problems Indicative in Autism***, w: „Psychpathology" 1999, 32.

Donnadieu H., Aussilloux Ch., ***Analyse du discours de parents d'enfants autistes,*** w: „Neuropsychiatrie de l'Enfance" 1991, 39, (11–12).

Donnellan A., Mirenda P., ***Uwagi dotyczące współpracy specjalistów z rodzinami dzieci z autyzmem i innymi ciężkimi upośledzeniami,*** w: „Dziecko Autystyczne" 1999, 7.

Falicki Z., ***Psychiatria społeczna***, w: ***Psychiatria kliniczna, części VII–IX***, red. A. Bilikiewicz, Warszawa, PZWL, 1989.

Fox C. R., Gelfand D. M., ***Maternal Depressed Mood and Stress as Related to Vigilance, Self-Efficacy and Mother-Child Interaction***, w: „Early Development and Parenting" 1994, 3, (4).

Gałkowski T., ***Usprawnianie dziecka autystycznego w rodzinie***, Warszawa, PTWK, 1980.

Gałkowski T., ***Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym***, Warszawa, WSiP, 1995.

Gardziel A., ***Wokół diagnozowania autyzmu***, w: ***Autyzm wyzwaniem naszych czasów***, red. T. Gałkowski, J. Kossewska, Kraków, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.

Grant G., Whitell B., ***Differentiated coping strategies in families with children or adults with intellectual disabilities: the relevance of gender, family composition and the life*** span, w: „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 2000, 13.

Gray D. E., ***Coping with autism: stresses and strategies***, w: „Sociology of Health & Illness" 1994, 16.

Greenspan S. I., ***Rozwój umysłu, emocjonalne podstawy inteligencji***, Poznań, REBIS, 2000.

Hollender M., ***Psychologia w praktyce lekarskiej***, Warszawa, PZWL, 1975.

Jagielska G., Ostrowska-Galemba K., Komender J., ***Autyzm dziecięcy***, w: ***Postępy w diagnostyce i leczeniu chorób układu nerwowego u dzieci***, red. S. Jóźwiak, Lublin, Wydawnictwo Biforium, 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Kanner L., ***Autistic disturbances of affective contact***, w: „Nervous Child" 1943, 2.

Kępiński A., ***Lęk,*** Kraków, Wydawnictwo Sagittarius, 1992.

Kępiński A., ***Schizofrenia,*** Kraków, Wydawnictwo Sagittarius, 1992.

Kościelska M., ***Oblicza upośledzenia***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.

Kościelska M., ***O potrzebie diagnozy stanu funkcjonalnego rodziny w przypadkach autyzmu wczenodziecięcego***, w: ***Wokół diagnozowania autyzmu***, red. A. Gardziel, Kraków, Grupa Robocza d/s Współpracy Polsko-Francuskiej w dziedzinie Psychiatrii Dziecięcej, 1998.

Kościelska M., ***Psychologia kliniczna dziecka***, w: ***Psychologia. Podręcznik Akademicki***, nr 3, red. J. Strelau, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.

Krech K. H., Johnston Ch., ***The relationship of depressed mood and life stress to maternal perceptions of child behavior***, w: „Journal of Clinical Child Psychology" 1992, 21, (2).

Kruk-Lasocka J., Skórczyńska M., Malczewska Cz., ***Obraz własnej osoby i obraz świata u rodziców dzieci autystycznych a ich postawa wobec dziecka i terapii***, w: red. J. Włodek-Chronowska, ***Dysharmonie rozwoju, problemy diagnozy i terapii. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, MCXXX***, 1994.

Lustig D., C., ***Family coping in families with a child with a disability***, w: „Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities" 2002, 37.

Margalit M., Raviv A., Ankonina D. B., ***Coping and coherence among parents with disabled children***, w: „Journal of Clinical Child Psychology" 1992, 21, (3).

Marillaud M., Ribas D., ***Les parents dans le traitement precose de l'enfant autiste en hopital de jour***, w: „Psychiatrie Francaise" 1998, 3.

Moreno S. J., Donnellan A. M., ***High-functionning individuals with autism: Advice and information for Parents and others who care***, Crown Point, IN, Maap Services, 1991.

Namysłowska I., ***Życie z chorobą***, w: ***Społeczne problemy leczenia zaburzeń psychicznych,*** red. W. Brodniak, Warszawa, PZWL, 1985.

Olechnowicz H., ***Jak podtrzymywać bliskość psychiczną z małym dzieckiem***, w: ***U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego***, red. H. Olechnowicz, Warszawa, WSiP S. A., 1999.

Olechnowicz H., ***Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje***, Warszawa, WSiP S. A., 2004.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Orwid M., Pietruszewski K., ***Psychiatria dzieci i młodzieży***, Kraków, CM UJ, 1993.

Patterson J. M., Garwick A. W., ***Levels of meaning in family stress theory***, w: „Family Process" 1994, 33.

Pisula E., Psychologiczne koszty sprawowania opieki nad dziećmi autystycznymi, w: „Dziecko Autystyczne" 1991, ***14, Ogólnokrajowy Dzień Rehabilitacji Dziecka, Wrocław, 26 października 1990***, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Pisula E., ***Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju***, Warszawa, Wyd. UW, 1998.

Pisula E., ***Autyzm u dzieci – diagnoza, klasyfikacja, etiologia***, Warszawa, PWN, 2000.

Pisula E., ***Rodzice dzieci z autyzmem – przegląd najnowszych badań***, w: „Psychiatria Polska" 2002, 36, (1).

Pisula E., ***Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek***, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003.

Strelau J., Jurkowski J., Putkiewicz Z., ***Podstawy psychologii dla nauczycieli***, Warszawa, PWN, 1978.

Word Heath Organization, ***Manual of the International Statistical Classification of the Disaeses, and Related Heath Problems***, Geneva, WHO, wyd. 10, 1, 1992.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Rozdział IV

Dorota Kuncewicz

ROZWIĄZYWANIE SYTUACJI TRUDNYCH W SZKOLE – UJĘCIE SYSTEMOWE

Wprowadzenie

Trudności w relacjach szkolnych często są rozpatrywane z perspektywy problemowych zachowań przejawianych przez ucznia lub trudności edukacyjnych. Dużo rzadziej można spotkać rozważania ujmujące relację nauczyciela z uczniem czy klasą w ujęciu systemowym. Gdzie owa relacja jest czymś więcej niż sumą tego, co dzieje się odrębnie z samym uczniem i tego, kim jest nauczyciel. Na jakość tej relacji mają wpływ obie strony i oczywiście mnóstwo czynników i osób – niejako zewnętrznych w stosunku do samej relacji. Ze strony dziecka (w sposób pośredni) w relacji biorą udział rodzice, rodzeństwo, dalsza rodzina, rówieśnicy. Ze strony nauczyciela – jego rodzina, sytuacja życiowa, współpracownicy i zwierzchnicy. Świadomość wpływu wielu czynników oczywiście z jednej strony jest użyteczna – zdejmuje część odpowiedzialności, pozwala zobaczyć sytuację w szerszym kontekście; z drugiej strony zaś – przeakcentowanie tego wpływu może skutkować brakiem poczucia odpowiedzialności. Świadomość, umiejętność obserwacji mechanizmów tworzenia i utrzymywania danego problemu pozwala na zwiększenie spectrum wyboru własnego zachowania, a tym samym zmiany w całej sytuacji.

Spotkanie z Innym, jak pisze Ryszard Kapuściński, zawsze stawiało przed człowiekiem trzy możliwości: wojnę, odgrodzenie się murem i dialog[1]. Każda z nich jest możliwa w szkole w spotkaniu z uczniem. Oczywiście, największy zysk daje obu stronom współpraca[2], dialog – poznanie wzajemne i siebie samego.

---

[1] R. Kapuściński, ***Ten Inny***, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2007, s. 67.

[2] To, że współpraca jest najbardziej opłacalnym rozwiązaniem (nie tylko z perspektywy ekonomicznej) można udowodnić w oparciu o teorię gier, za którą nagrodę Nobla otrzymał m.in. John F. Nash Jr. Więcej o tej teorii i jej możliwych zastosowaniach można znaleźć m.in. w: J. F. Nash Jr., ***The agencie metod for modeling coalitions and cooperation in games***, „International Game Theory Review", 2008, 10(4), 539–564; J. F. Nash Jr., The bargaining problem, w: ***Negotiation, decision making and conflict management***, red. M. H. Bazerman Northampton MA, US, Edward Elgar Publishing, 2005, s. 193–200.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Bo w trakcie tegoż spotkania każdy może odnaleźć w sobie samym cząstkę (choćby niewielką) owego Innego[3]. Ale żeby dialog, współpraca czy też pomoc były możliwe – relacja z uczniami powinna być wolna od gier komunikacyjnych i ukrytych motywów ze strony nauczyciela. Pomocne w rozumieniu możliwych ukrytych gier psychologicznych jest pojęcie trójkąta dramatycznego Karpmana[4]. Ze względu na powszechność tej gry interpersonalnej oraz łatwość jej rozpoczęcia wydaje się stanowić zasadną podstawę do analizy sytuacji trudnych.

W trójkącie tym do „obsadzenia" są trzy role: Prześladowcy, Ofiary i Ratownika. Stawką w grze mogą być pragnienia szacunku, miłości czy zrozumienia, które mogą się objawiać w bardziej uszczegółowionych potrzebach. Wchodząc w którąkolwiek z tych trzech ról, na pierwszym planie stawiamy własne pragnienia. Koncentracja na własnych potrzebach utrudnia relację współpracy czy pomocy. Oczywiście, nie chodzi o to, by nie realizować własnych pragnień czy nie zaspakajać własnych potrzeb, ale stawianie ich w centrum sprawia, że trudniej skoncentrować się na innych, łatwiej o zniekształcenie percepcji. Rozpoczęcie gry jest dość łatwe, albowiem wielokrotnie ćwiczone jest w dzieciństwie. Na przykład, gdy jedno z rodziców (w roli Prześladowcy) karci dziecko, drugie (w roli Ratownika) staje w obronie dziecka (w roli Ofiary) lub gdy rodzice się sprzeczają – dziecko staje po stronie jednego z nich.

Trójkąt dramatyczny Karpmana stanowi podstawę teoretyczną niniejszych rozważań. Rozumienie funkcjonowania tegoż trójkąta, mechanizmu uruchamiania, zależności i przechodzenia z jednej roli do kolejnych ułatwi podejście systemowe do relacji, które zostało przedstawione poniżej. W dalszej kolejności bardziej szczegółowo zostanie omówiona koncepcja trójkąta Karpmana oraz zostaną poddane analizie relacje w systemie szkolnym przez pryzmat ról trójkąta Karpmana.

Ogólna teoria systemów

W niniejszych rozważaniach szkoła jest rozumiana jako system, czyli jako integralna, autonomiczna całość z jej strukturą i procesami. System składa się z podsystemów, które kierują się odrębnymi zasadami, prawami.

[3] R. Kapuściński, ***Ten Inny***…, s. 67.
[4] S. Karpman, ***Fairy tales and script drama analysis***, „Transactional Analysis Bulletin", 1968, 7(26), 39–43.

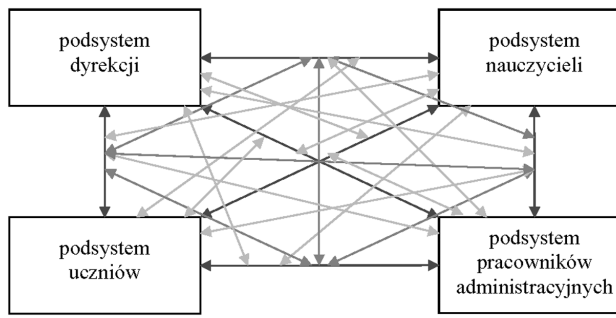
Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Za najważniejsze cechy systemu wielu autorów[5] uznaje: całościowość, cyrkularność, ekwifinalność i ekwipotencjalność, granice, role, morfostazę i morfogenezę. Pojęcia te omówiono pokrótce poniżej.

Całościowość – w myśl tego założenia system stanowi unikalną całość, której nie można badać poprzez analizę poszczególnych elementów. System przejawia bowiem jakości, jakich nie posiadają pojedyncze osoby, stanowiące części systemu[6]. Wszyscy członkowie pozostają w stałej interakcji:

- wzajemnie na siebie oddziałują, zmiana jednego z członków interakcji wpływa na pozostałych,
- każdy z członków wpływa na relacje pomiędzy innymi dwoma osobami w systemie i odwrotnie – relacje pomiędzy dwoma osobami wywierają wpływ na osobę, która nie uczestniczy bezpośrednio w danej relacji,
- jedne relacje wpływają na inne relacje w systemie.

To znaczy, że nie możemy poznać danej szkoły, poznając odrębnie dyrekcję, nauczycieli, uczniów, pracowników administracyjnych. Konieczne jest również poznanie relacji, jakie pomiędzy nimi zachodzą, jak na siebie wzajemnie wpływają. Wielość tych wpływów obrazuje schemat 1.



Schemat 1. Sieć wpływów zachodzących pomiędzy podsystemami w systemie szkolnym

wpływ: podsystem – odsystem
wpływ: podsystem – relacja pomiędzy dwoma innymi podsystemami
wpływ: relacja miedzy dwoma podsystemami – relacja miedzy dwoma podsystemami

[5] M.in.: M. Braun-Gałkowska, ***Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa***, Lublin, TN KUL, 1992; J. Czabała, ***Rodzina jako system realizujący cele***, w: ***Rodzina w terapii***, red. A. Podhorecka, Warszawa, IPIN, 1992, s. 9–16; M. Plopa, ***Psychologia rodziny: teoria i badania***, Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, 2005; M. Ryś, ***Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej***, Warszawa: CM PPP, 2004.

[6] M. Braun-Gałkowska, ***Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa***, Lublin, TN KUL, 1992, s. 14; M. Ryś, ***Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej***, Warszawa: CM PPP, 2004, s. 8.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

I tak np. na uczniów – ich postawy wobec nauczyciela – wpływają (poza rodzicami, którzy są poza systemem szkolnym) nie tylko zachowania nauczyciela, dyrekcji, pracowników administracji, ale również relacje pomiędzy nimi. Na zachowania zarówno nauczyciela, jak i uczniów, wpływają także członkowie innych systemów, podsystemów i relacje w nich; mogą to być np. trudności w relacjach rodzinnych, konflikty z przełożonymi. Trudna sytuacja rodzinna może powodować u ucznia większą wybuchowość lub przeciwnie, apatię. Taka zmiana zachowania pociągnie za sobą zmianę zachowania nauczyciela – ostrzejsze reakcje lub większą troskę. To, co dzieje się między nauczycielem a klasą/ uczniami ma wpływ na inne relacje nauczyciela np. z rodzicami, pedagogiem szkolnym (częstsze kontakty ze względu na trudności).

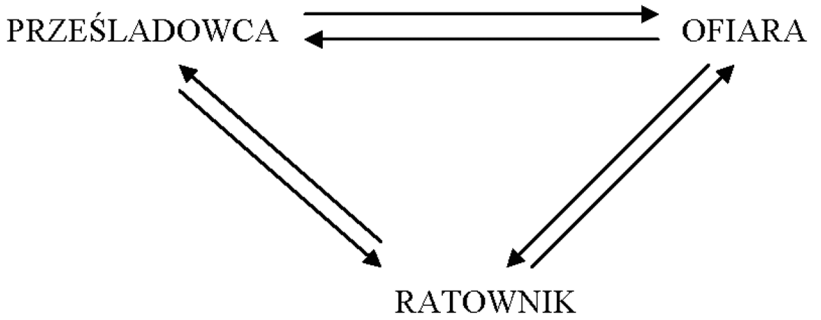
Cyrkularność – zakłada, że jedno wydarzenie nie powoduje bezpośrednio drugiego, odrzuca więc linearny model zależności przyczynowo-skutkowej. Zachowanie każdej z osób pozostających w interakcji, oddziałuje na zachowanie partnera i jednocześnie jest modyfikowane przez reakcje partnera. Wszystkie zachowania międzyludzkie mogą być traktowane jako pętle sprzężeń zwrotnych, w których nieistotne jest, który członek systemu zaczął oddziaływać jako pierwszy, lecz to, kto zareagował na to oddziaływanie[7].

Przykład: sytuacja „kozła ofiarnego" w klasie. Ani pytanie „kto zaczął" (podobnie jak w każdej innej sytuacji konfliktowej) – ani odpowiedź na nie, nie rozwiązują problemu. Takie pytanie jest bardziej poszukiwaniem winnego niż rozwiązania problemu. Z perspektywy cyrkularnej takie pytanie nie ma też sensu, ponieważ tu przyjmujemy, że obie strony coś robią „na rzecz" danej sytuacji. Tu zadamy pytanie – co takiego robi każda ze stron, że podtrzymuje, wzmacnia reakcje drugiej. A więc nie „kto zaczął", tylko co takiego robi uczeń/ uczniowie występujący w roli „prześladowcy", że ten drugi przyjmuje rolę „ofiary"; co takiego robi „ofiara", że prowokuje zachowania „prześladowcze"?

Cyrkularność, to sposób myślenia o każdej sytuacji, który zakłada, że każda ze stron w podobnym stopniu odpowiada za sytuację, bierze w niej udział. W zbliżonym stopniu odpowiada też za to, co się dzieje, a więc ma na to wpływ i może to zmienić. Taki sposób myślenia jest możliwy do zastosowania w przypadku większości relacji szkolnych. Cyrkularność w trójkącie Karpmana przedstawia schemat 2.

[7] M. Braun-Gałkowska, ***Psychologiczna analiza***…, s. 14.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539



Schemat 2. Cyrkularność w trójkącie Karpmana[8].

Ekwifinalność i ekwipotencjalność – również (podobnie jak cyrkularność) odnoszą się do przyczynowości „wydarzeń" w systemie. Ekwifinalność oznacza, że różne przyczyny mogą spowodować ten sam skutek. Ekwipotencjalność zaś, że podobne przyczyny mogą wywołać różne rezultaty[9].

Przykład: uczeń może mieć trudności z koncentracją uwagi z powodu zaburzeń neurologicznych, trudności w rodzinie, sytuacji konfliktowych z rówieśnikami czy z lęku przed surowym nauczycielem (ekwifinalność).

Trudne sytuacje rodzinne mogą powodować: wycofanie, bierność i apatię, ale również zachowania agresywne i buntownicze lub bycie „idealnym dzieckiem" (choć często z dużym napięciem czy usztywnieniem zachowań) – zdyscyplinowanym, świetnie uczącym się, zawsze przygotowanym do lekcji (ekwipotencjalność).

Wszystkie systemy są złożone z mniejszych podsystemów (np. w systemie szkolnym można rozróżnić podsystem dyrekcji, nauczycieli, uczniów, pracowników administracyjnych). Jednostka może wchodzić w skład różnych podsystemów (np. dyrektor jest częścią podsystemu dyrekcji, jak i podsystemu nauczycieli). Podział na podsystemy jest dynamiczny i zależny od wielu czynników. Pomiędzy jednostkami, podsystemami przebiegają granice.

Granice – są wyznaczane przez *reguły określające, kto jest członkiem [systemu lub podsystemu] i na jakich zasadach*[10]. Granice wewnętrzne, to granice między podsystemami. Można rozpoznać je w oparciu o odmienne reguły zachowania

[8] S. Karpman, ***Fairy tales and script drama analysis***, "Transactional Analysis Bulletin", 1968, 7(26), 40.
[9] L. von Bertalanffy, ***The meaningof general system theory***, w: ***General system theory***, red. L. von Bertalanffy, New York, Braziller, 1968, s. 30–35.
[10] S. Minuchin, ***Familie and family therapy***, Cambridge, Harvard University Press, 1974, s. 53.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

obowiązujące w określonych podsystemach. Np. inne reguły zachowania obowiązują w podsystemach uczniów i nauczycieli. Granice zewnętrzne odgradzają system od innych systemów i są określane poprzez różnice między zachowaniem w stosunku do siebie a ich zachowaniem w stosunku do innych ludzi[11] (np. szkoła jest systemem, który rządzi się pewnymi specyficznymi tylko dla siebie regułami, zasadami odmiennymi np. od systemu rodzinnego czy rówieśniczego „podwórkowego" uczniów). W tworzeniu granic wyróżnia się dwa rodzaje zaburzeń:

- zbyt słabe granice (prowadzą do fuzji[12]),
- nadmiernie silne granice (prowadzą do izolacji[13]).

Przykład: nauczyciel mający trudności w utrzymaniu dyscypliny w klasie. Z jednej strony uczniowie sprawdzają na ile mogą sobie pozwolić, kiedy nauczyciel postawi granice i powie, że dalej nie wolno. I u początków relacji każdy z nas sprawdza miejsce położenia tych granic. W przypadku klasy nie zawsze owo testowanie odbywa się wprost na płaszczyźnie relacji z nauczycielem, często pośrednio – w relacjach między uczniami. „Co możemy zrobić koledze?". W którym momencie nauczyciel zareaguje i w jaki sposób? Na ile postawi wyraźną granicę, na ile jej nieprzekraczalność wyegzekwuje? Zbyt słabo zaznaczona granica na tym etapie jest często sygnałem dla uczniów, że w podobny sposób można zachowywać się w stosunku do nauczyciela. Ten ostatni stanie się członkiem podsystemu uczniów i będzie „podlegał" jego zasadom i regułom. I znów pytanie „kto zaczął" wydaje się bezzasadne – uczniowie, którzy próbują przesuwać granice czy nauczyciel, który z jakichś powodów nie potrafi ich zaznaczyć i informację o tym „wysyła" w trakcie zajęć? Nawet gdybyśmy potrafili „wskazać" winnego – to, co to zmienia? Refleksja obejmująca pytania: w jaki sposób uczniowie powoli przesuwają granicę, na jakie sygnały reagują; co sprawia, że nauczycielowi trudno określić i wyegzekwować granice, co mu w tym przeszkadza; ma szanse zapoczątkować zmiany. Pomaga „zobaczyć" mechanizm

---

[11] F. B. Simon, H. Stierlin, ***Słownik terapii rodzin***, Gdańsk, GWP, 1998, s. 86.

[12] Fuzja – to stan ekstremalnego wiązania/ zlania się jednostek czy podsystemów w obrębie systemu. Dopóki wiązanie nie przyjmuje skrajnej formy, stanowi mechanizm wysoce funkcjonalny – służy przetrwaniu. W stanie ekstremalnego wiązania system funkcjonuje w oparciu o założenie, iż rzeczywiste zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, poczucia bezpieczeństwa możliwe jest wyłącznie w systemie. Świat zewnętrzny jest zagrażający i budzi lęk. Dialog, negocjacje nie są możliwe, a wręcz nie mają sensu. Ponieważ poszczególne osoby w systemie są w tak nikły sposób zróżnicowane, że nie są w stanie reprezentować i wyrażać odmiennego stanowiska.

[13] Izolacja – oznacza brak kontaktu psychicznego z pozostałymi członkami systemu czy pomiędzy podsystemami. Najczęściej jest związana z postawieniem zbyt sztywnych, nieprzepuszczalnych granic między Ja-inni. Izolacja i beznadziejna samotność stają się ceną niezależności. To oderwanie od innych może przybierać formę nieufności, paranoicznej nadwrażliwości.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

sytuacji. Z kolei zbyt sztywno ustawione granice będą powodowały brak przepływu informacji. Wówczas porozumienie staje się niemożliwe, współpraca także. Komunikacja interpersonalna jest na tyle złożonym procesem (temu została poświęcona inna część niniejszej publikacji), iż przy zbyt sztywnych granicach jest mało efektywna i wręcz niemożliwa.

Role – to kategoria, która odnosi się do oczekiwań i norm formułowanych przez system i dotyczy pozycji oraz zachowania jednostki w nim. Początek roli określa na ogół potrzeba członków systemu, którzy pragną, aby ktoś podjął daną rolę. Osobie tej zostają przypisane określone atrybuty, a z czasem osoba rzeczywiście podejmuje tę rolę[14]. W kształtowaniu się roli biorą udział wszyscy członkowie systemu. W systemie szkolnym podstawowy podział ról (np. nauczyciela i ucznia) jest uszczegóławiany np. „dobry uczeń", „grzeczny uczeń", „leniwy uczeń", „surowy nauczyciel", „pobłażliwy nauczyciel", „bezradny nauczyciel". Każdą z tych ról określa nie tylko zachowanie danej jednostki, ale również zachowania nieobecne, do których są porównywane, odnoszone. Bo przecież nie wiedzielibyśmy, że dany uczeń jest „leniwy", jeśli nie poznalibyśmy zachowań, które określamy jako świadczące o pracowitości. I odwrotnie określenie „grzeczny" uczeń nie byłoby możliwe bez odniesienia do zachowań „niegrzecznych". Poszczególne role, dzięki rolom opozycyjnym – stają się bardziej wyraźne.

Takimi rolami w szkole mogą być też role „prześladowcy" i „ofiary". One także są możliwe do przyjęcia pod warunkiem, że ktoś podejmie rolę opozycyjną. „Ofiara" nie istnieje bez „prześladowcy". I „prześladowca" bez „ofiary" – nie mogą bez siebie istnieć, obie role mogą być obsadzone przez uczniów, ale równie dobrze może to być uczeń/ uczniowie – nauczyciel/e. Warto zaznaczyć, iż z każdą z ról wiążą się jakieś koszty i zyski. Dla tych ostatnich dana osoba godzi się przyjąć określoną rolę. Stąd istotne jest postawienie pytania o straty i zyski poszczególnych aktorów oraz o funkcje jakie te role pełnią?

Morfogeneza i morfostaza – to procesy odnoszące się do zmian struktur w systemie. **Morfogeneza** opisuje pozytywne sprzężenie zwrotne, które nasila zmianę, poprzez wyolbrzymienie minimalnego odchylenia w systemie tak, iż może ono wywołać nieproporcjonalnie dużą zmianę w tym systemie. Gdy jedna ze stron relacji np. uczeń przyjmie rolę Ofiary, a druga ze stron - nauczyciel zareaguje z pozycji Ratownika, tym samym wzmacnia, nasila zachowania charakterystyczne dla roli Ofiary u ucznia – wówczas mamy do czynienia z morfogenezą.

[14] Tamże, s. 276–277.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Morfostaza zaś to zdolność systemu do zachowania własnej struktury pomimo zmieniającego się środowiska zewnętrznego. Stałość tę, system podtrzymuje dzięki mechanizmowi negatywnego sprzężenia zwrotnego[15]. Gra pomiędzy Ofiarą (uczniem) a Ratownikiem (nauczycielem) jest podtrzymywana nawet wówczas, gdy sytuacja zewnętrzna zmieniła się i np. Ofiara zyskała obiektywnie nowe możliwości samodzielnego poradzenia sobie z trudnościami. Morfostaza mogłaby się przejawiać np. sabotowaniem tych nowych możliwości i udowadnianiem, iż niczego one nie rozwiązują. Może to być również wyszukiwaniem innych „trudności", z którymi Ofiara absolutnie nie jest w stanie sobie poradzić i w związku z tym relacja z Ratownikiem pozostaje niezmieniona.

Analiza ról w dramatycznym trójkącie Karpmana

Wejście któregokolwiek z uczestników relacji, w jedną z trzech ról (Ofiara, Prześladowca, Ratownik) uruchamia u pozostałych role uzupełniające w grze. Każdej z tych ról można przyjrzeć się z perspektywy dwóch obszarów – stosunku (osoby występującej w danej roli) do siebie samej oraz do innych. Prześladowca i Ratownik są do siebie podobni – charakteryzuje ich pozytywny stosunek do siebie samych, to osoby, które cenią siebie i deprecjonują innych. Prześladowca występuje z pozycji siły i władzy. Nakazuje, wymaga, krytykuje i moralizuje. Wie lepiej i jest przekonany o swojej wyższości nad innymi. Daje odczuć innym, że są gorsi i bez niego sobie nie poradzą. Wierzy, że w ten sposób zbuduje sobie autorytet i osiągnie szacunek. Ratownik również ma poczucie wyższości. Chroni, wyręcza innych – dzięki czemu jest wybawcą, bohaterem. Nie tylko nie odmawia pomocy, ale szuka osób jej wymagających[16]. Obydwaj poczucie własnej wartości budują w oparciu o relacje z innymi. Jeśli nie ma kogoś słabszego komu można pomóc, albo kogo skrytykować – poczucie własnej wartości staje się słabsze, samoocena niższa. Kto kogo więc bardziej potrzebuje Ofiara – Ratownika czy Ratownik Ofiary, Ofiara – Prześladowcy, czy Prześladowca Ofiary…? Skoro owo przekonanie o własnej wyższości musi być wciąż potwierdzane poprzez relacje z innymi (słabszymi) – wydaje się ono jedynie zewnętrzne, kruche. Na poziomie głębszym stosunek do siebie samego zarówno

[15] Tamże, s. 183–184.

[16] S. Karpman, ***The new drama triangles,*** Prezentacja z dnia 11.08.2007 na International Iransactional Analysis Conference. San Francisco. CA. (dostępne na: http://karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

u Prześladowcy, jak i Ratownika nie jest wcale pozytywny. Od tego, który występuje w roli Ofiary, różnią się oni tylko tym, co prezentują na zewnątrz. Ofiara – słabość, oni – siłę.

Ofiara nie myśli o sobie pozytywnie, i, aby potwierdzić taką opinię na swój temat, wykorzystuje sytuację zależności od Prześladowcy lub Ratownika. Jeśli jest zależna od Ratownika – adresuje do niego swoją bezsilność, prezentuje swoją słabość i podkreśla możliwości, kompetencje Ratownika, jako tego, który może jej pomóc, bez którego sobie nie poradzi. W tej relacji Ofiara prezentuje na zewnątrz pozytywny stosunek do innych. Jeśli jest zależna od Prześladowcy – może adresować do niego krytykę, atak. Dzięki temu prowokuje, a potem może udowadniać, że Prześladowca nie jest od niej lepszy. W tej relacji stosunek Ofiary do innych (podobnie jak do siebie) nie jest pozytywny[17].

Odmowa gry to przyjęcie postawy rzeczywiście pozytywnego stosunku do siebie i innych, współodpowiedzialności za efekty. (Patrz: Tabela 1, s. 99).

Przyjmując pełną odpowiedzialność za efekty pomagania, można przyjąć rolę Ratownika lub Prześladowcy. Wówczas satysfakcja jest czerpana z tego, że jest się „wszechwiedzącym", „wszechumiejącym" czy „wszechmogącym" a osoba wspomagana jest uzależniona od tego, kto ją wspomaga, ma nad nią władzę. Ale przyjęcie tych ról w ostatecznym rozrachunku taką „pomoc" skazuje na porażkę. Dlaczego? Ponieważ role te zakładają i podtrzymują niezmienialność relacji pomiędzy osobami w poszczególnych rolach. Ratownik, udzielając pomocy, zakłada, iż Ofiara nie może poradzić sobie bez niego. Jego działania to raczej wyręczanie niż rzeczywista pomoc. Ta ostatnia bowiem powinna być ukierunkowana na samodzielne radzenie sobie osoby wspieranej. Takie uniezależnienie się wspomaganego byłoby wyjściem z gry i niemożliwa do realizacji stałaby się rola Ratownika, ponieważ groziłoby to utratą zysków (akceptacji, wyższego poczucia własnej wartości, itd.) – jest przez Ratownika niepożądane. Choć oczywiście ponosi on również koszty. Osoba, będąca w roli Ratownika – łatwo i często może poczuć się niedoceniana (przecież tyle zrobiła dla kogoś) albo zareagować poczuciem winy z powodu braku efektów. W roli Prześladowcy – częściej doświadczana jest złość, bo uczeń jest leniwy, niezdolny, skazany na przegraną. Frustracja i porażka czają się tuż za drzwiami – osoba pomagająca łatwo może wtedy przejść w rolę Ofiary. Towarzyszą temu często uczucia bezradności, bezsilności, czasem wstydu. A osoby wspomagane wchodzą w pozostałe role.

[17] Tamże.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

	PRZEŚLADOWCA	RATOWNIK	OFIARA
źródło motywacji	autodestrukcja w relacji do siebie i w relacjach z innymi (prowokuje brak satysfakcji w relacjach)	złudzenie nierozwiązywalności oraz braku gry, chroni się poprzez wyparcie odpowiedzialności i szkodliwych konsekwencji wynikających z udziału w grach gry	użalanie się i poświęcenie w postaci bezradności w odejściu z gry
główne zyski z przyjętej roli	odpowiedzialność/ poczucie kontroli, poczucie bycia autorytetem i szacunku ze strony innych	aprobata ze strony innych, która pozwala wzmacniać poczucie własnej wartości	sympatia ze strony innych, zrozumienie, umacnianie własnych przekonań na własny temat, dzięki czemu nie musi podejmować działań na rzecz zmian
zyski szczegółowe z przyjętej roli*	?	?	?
możliwe drogi do zmiany	siłę i agresywną energię, autodeterminację, samodyscyplinę, siłę charakteru, zdolność działania ukierunkowanego na cele -można użyć (zamiast do autodestrukcji) do rozwiązania i zakończenia gry	dbałość o siebie, chronienie siebie, wiara w siebie i przekonanie o byciu w porządku, zbieranie potwierdzających informacji zwrotnych może doprowadzić do pragnienia czegoś lepszego dla siebie i w konsekwencji znalezienia możliwości wyjścia z gry	samoakceptacja, otwartość, elastyczność, pokora, zdolność do przyjmowania informacji oraz bodźców może spowodować samookreślenie się na nowo

*zyski szczegółowe, osobiste, które dana osoba uzyskuje w indywidualnym systemie znaczeń.

Tabela 1. Charakterystyka ról w trójkącie dramatycznym Karpmana[18].

[18] Opracowanie własne na podstawie: S. Karpman, ***Sex games people play: intimacy blocks, games, and scripts***, „Transactional Analysis Journal", 2009, 39(2), s. 112–113 oraz S. Karpman, ***The new drama triangles,*** Prezentacja z dnia 11.08.2007 na International Iransactional Analysis Conference. San Francisco. CA. (dostępne na: http://karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Niezwykle istotne jest, iż wszyscy uczestnicy gry – wyrażają zgodę na uczestniczenie w niej i na odegranie poszczególnych ról – ponoszą koszty i czerpią z nich zyski. Te ostatnie są szczególnie ważne, bo właśnie one decydują o opłacalności gry i jej podtrzymywaniu. Na poziomie ogólnym odnoszone korzyści, zostały wymienione. Na poziomie szczegółowym, należy ich poszukać – dokładnie analizując konkretny problem. Ów problem będzie opisywany przez szereg sytuacji, zachowań. Wydaje się celowe poszukiwanie wspólnego mianownika – zysku, odnoszonego przez daną osobę w kontekście większości zachowań. Taka refleksja stoi za pytaniami typu: Co się działo na krótko przed tą sytuacją? Co się stało po niej? Jakie relacje miały miejsce pomiędzy poszczególnymi osobami przedtem? A jakie są teraz?

Analiza przykładowych trójkątów dramatycznych

Przykłady zostaną zaprezentowane w trzech grupach – wyodrębnionych ze względu na osoby w nim uczestniczące. Następnie w obrębie każdej z grup zostaną przedstawione przykłady trójkątów, ze względu na obrane role, które oczywiście nie wyczerpują możliwych wersji gry, a jedynie lepiej obrazują. Do poszczególnych przykładów dodano również pytania i komentarze, które jak się wydaje – mogą pomóc w wyjściu z gry i obranych ról.

1. Grupa uczniów – jeden z uczniów – nauczyciel

Prześladowca – grupa uczniów, Ofiara – najczęściej jeden uczeń, Ratownik – nauczyciel. To wariant gry najczęściej spotykany. Podział ról – oczywisty, podobnie jak ocena wszystkich odtwórców głównych ról. Klasa lub jakaś grupa uczniów, która łatwo uzyskała status dominującej „wybiera" sobie kogoś na „kozła ofiarnego" – nad którym znęca się psychicznie, czasem fizycznie. Nauczyciel zaś niejako naturalnie, ale też z obowiązku, wstawia się za słabszym – chroni, ratuje ofiarę, pilnuje, by nic jej się nie stało. Oczywiście, nauczyciel ma obowiązek zadbać o bezpieczeństwo uczniów. Ratownictwo zaczyna się razem z nadopiekuńczością i brakiem wymagań w stosunku do osoby chronionej, wspomaganej. Jeżeli nauczyciel nie wymaga aktywności na rzecz zmiany sytuacji od ucznia Ofiary, a wszystkie działania, wysiłki bierze na siebie - wówczas wciela się w rolę Ratownika.

W tej wersji gry wszystkie „postacie" i ich oceny są jednowymiarowe. Prześladowcy – są źli, zepsuci, rozpuszczeni i, co „najważniejsze", winni. Ofiara – biedna i godna współczucia. Ratownik – to bohater dobrze wypełniający swój obowiązek. Tylko czy aby na pewno taki obraz rzeczywistości jest realny czy może raczej niezbyt wymagający, najłatwiejszy do przyjęcia …

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Żeby urealnić to postrzeganie sytuacji – warto przyjrzeć się jej mechanizmom. W jaki sposób uczeń stał się ofiarą klasową, dlaczego akurat ten a nie inny? Co jest w nim takiego specyficznego, że został obsadzony właśnie w tej roli i „gra" ją już długo? Percepcja ofiary łatwo ulega uproszczeniu poprzez pominięcie korzyści wtórnych, jakie może osoba, będąca w tej roli uzyskiwać. Mogą one sprawiać, iż bycie ofiarą staje się opłacalne. Jeśli poznamy owe zyski – dowiemy się nie tylko tego – dlaczego dany uczeń zgadza się być ofiarą klasową, ale również co przytrzymuje go przy tej roli, dlaczego nie chce z niej zrezygnować. I w końcu ta informacja może sprawić, iż będziemy wiedzieli, jak pomóc temu uczniowi uzyskać to samo, ale w sposób, który będzie dla niego mniej kosztowny. A zatem warto postawić sobie pytania: Co traci, a co zyskuje, zgadzając się na tę rolę? Dlaczego ta rola w ostatecznym rozrachunku jest korzystna – co dostaje niejako w zamian, ewentualnie od czego odwraca uwagę i czyją? Co by się zmieniło, gdyby nagle przestał być Ofiarą?

A co z Prześladowcami? Percepcja ich roli jest równie często jednowymiarowa. Zyskują – przewagę, pozycję w grupie, bezpieczeństwo (bo przecież żaden z rówieśników już ich nie zaczepi). Ale wydaje się też, że mają coś do stracenia – życzliwość nauczycieli, dobrą opinię, „święty spokój" w domu (bo rodzice ograniczą przywileje, będą dokładniej sprawdzać, co dziecko robi, itp.). Oczywiście najpierw trzeba zadać pytanie – czy rzeczywiście mieli to, co mogliby stracić. Czy nauczyciel był im życzliwy? Czy mieli dobrą bądź neutralną opinię? Jeśli nie – to dlaczego, na początku przecież jeszcze nie ma do tego podstaw. A relacje z rodzicami – może tego „świętego spokoju" wcale nie chcą, bo jest bliższy obojętności niż dobrej atmosfery? A utrata przywilejów? Może zainteresowanie i uwaga, choćby nieprzyjemna, jest cenniejsza niż obojętność z przywilejami? Więc co tak naprawdę zyskują Prześladowcy pod warstwą przewagi i siły? Może oni grają o coś dużo dla nich ważniejszego. Co jest aż tak ważne i dlaczego? I dlaczego potrzebują kogoś do roli Ofiary, by to zyskać?

Pamiętając, iż grę dramatycznego trójkąta podtrzymują wszyscy jej uczestnicy, nie można pominąć Ratownika. Co on zyskuje, a tym samym co straciłby, rezygnując ze swej roli? Dlaczego nauczyciel nie zauważył bądź pozwolił rozwijać się takiej relacji pomiędzy uczniami? Do czego było mu to potrzebne?

Jak odpowiemy sobie na powyższe pytania – ocena sytuacji już nie wydaje się tak oczywista. Umiejętność analizy sytuacji pod kątem odpowiedzi na te pytania – pozwala uzyskać dystans i wycofanie z gry. Daje możliwość poszukania takiego rozwiązania sytuacji, gdzie wszyscy zyskują, ponosząc jak najmniejsze koszty.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Warto analizę rozpocząć od roli, w której samemu się występuje ze względu na największy dostęp danych. Poza tym zmiany również warto zacząć od siebie. Stąd trochę uwagi warto jeszcze poświęcić pozostałym rolom, jakie może odgrywać nauczyciel.

Nauczyciel w roli Ofiary. Początki kształtowania się tej roli były opisywane przy określaniu pojęcia granic. Gdy nie zostaną one jasno wyznaczone, zdefiniowane i, co istotne, wyegzekwowane wtedy, gdy jeszcze ich testowanie odbywa się na płaszczyźnie relacji międzyuczniowskich, zostają przesunięte wprost na relacje z nauczycielem. Tutaj ważną umiejętnością wydaje się być samoobserwacja i analiza siebie. Bo jeżeli nauczyciel pozwala, w sposób niekontrolowany, wkraczać innym na swój teren, może to świadczy o jego rozmytych granicach, o tym, że nie bardzo wie, gdzie one są. Nie wie, gdzie się zaczyna jego terytorium, a gdzie kończy. A może zna swoje terytorium, ale nie potrafi go bronić. Dlaczego? Bo może wydaje mu się, że jak będzie go bronić, to inni nie zaakceptują go, albo może uważa, że nie jest ono na tyle wartościowe, żeby go bronić? A może powód jest zupełnie inny… Na pewno warto poszukać odpowiedzi na pytanie o przyczynę. A może jest tak, że jedynie w niektórych sytuacjach potrafi chronić swoje terytorium – wówczas warto przyjrzeć na czym polega inność, specyfika takich okoliczności. A co takiego innego jest w sytuacjach, gdy pozwala przekraczać swoje granice. A może nie wie, gdzie znajdują się owe granice tylko w niektórych obszarach… Czasem może być przydatna pomoc kogoś z zewnątrz, kto mógłby poobserwować zachowania nauczyciela w relacji z klasą i wskazać mu luki w jego egzekwowaniu granic? Wydaje się, iż odpowiedzi na powyższe pytania mogą pomóc w realnej zmianie sytuacji. Odpowiedzi na te pytania, leżące u podstaw zmiany zwiększają także prawdopodobieństwo ich trwałości.

Nauczyciel w roli Prześladowcy. W relacji ma pozycję silniejszego – i dobrze. To w jego gestii jest wyznaczanie zasad i granic. Trudność zaczyna się wtedy, gdy ta pozycja jest wykorzystywana nie do tego, by stwarzać płaszczyznę do uczenia się i rozwoju dzieci, ale by ugruntowywać swoje powierzchowne poczucie własnej wartości. Relacja z uczniami ma tu charakter instrumentalny, uczniowie to gorsze tło, na którym nauczyciel lepiej się może zaprezentować, głównie przed samym sobą. Skoro do budowania poczucia własnej wartości musi wykorzystywać relacje z dziećmi, to trudno nie zapytać o jego rzeczywistą samoocenę… Wydaje się wysoce prawdopodobne, iż nie jest ona najwyższa. Pytania, które warto byłoby postawić – jaka jest rzeczywista samoocena tegoż nauczyciela w różnych obszarach życia? Na ile jest ona adekwatna? Jeśli nie jest adekwatna to dlaczego? Co jest sprzymierzeńcem tej nieadekwatności a co nie? Jeśli obraz siebie jest adekwatny, ale nauczyciel w jakichś obszarach nie czuje się

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

z takim sobą dobrze, wówczas warto przemyśleć, co chciałby zmienić, co chciałby osiągnąć i, oczywiście, jak to może zrobić? Ale też co mu w tym przeszkadza, a co może pomóc?

2. Uczeń – rodzice – nauczyciel

Tu do gry dołączają rodzice, o których system szkolny może zostać poszerzony, najczęściej tymczasowo.

Prześladowca – nauczyciel, Ofiara – uczeń, Ratownik – rodzic(e). Nauczyciel, przyjmujący rolę Prześladowcy, może przyjąć postawę niezwykle surowego, wymagającego i robić to w taki sposób, który uczniom sugeruje (niekoniecznie jest to informacja podana wprost), że nieważne, co zrobią – to i tak są „beznadziejni, mało inteligentni i nic tego nie może zmienić", itp. Reakcją uczniów – i tu ważne, nie tyle na same wymagania, co raczej na ową informację podaną pośrednio – będą zachowania potwierdzające przekonania nauczyciela, bo zgodne z ich samoopisem, który na tym etapie rozwojowym często jest chwiejny i pełen wątpliwości. Najprawdopodobniej pojawią się tu również zachowania prowokujące zwiększenie siły owych przekonań nauczyciela o beznadziejności uczniów. Uczniowie (podobnie jak nauczyciel) będą chcieli pośrednio udowodnić, iż stawiający wymagania nie jest wcale lepszy od nich. Bo np. nie jest w stanie czegoś od nich wyegzekwować, sam czegoś dobrze nie potrafi zrobić, itp. W sytuacji rozwinięcia takiego konfliktu bardzo łatwo rodzice obsadzają się w roli Ratownika swoich „biednych", prześladowanych dzieci. Rodzice wówczas najczęściej wchodzą w koalicje przeciwko nauczycielowi, który jest tym „niedobrym". Dzieci zaś pokazują inny aspekt roli Ofiary (w odniesieniu do Ratownika). W relacji z rodzicami raczej pokazują swoją bezradność, oczekiwanie wsparcia, braku możliwości poradzenia sobie bez wsparcia rodziców.

Tutaj jednoznaczność oceny osób w poszczególnych rolach nie jest już tak oczywista, ponieważ role w ramach trójkąta Karpmana nakładają się na role społeczne czy zawodowe. Bo przecież do zadań nauczyciela należy stawianie wymagań i egzekwowanie ich realizacji. W rolę rodzica wpisana jest ochrona dziecka, także nawet ta nadmierna, nadopiekuńcza jest tolerowana społecznie. Co prawda uczeń powinien (zgodnie z normami społecznymi) wypełniać swoje obowiązki szkolne, jednak narzekanie na „wysokie wymagania" można przyjąć za dość powszechne i tym samym charakterystyczne dla wieku. Istotne są tu zatem nie tyle stawiane wymagania, nadopiekuńczość czy narzekanie i unikanie obowiązków, ale komunikaty, które im towarzyszą – niekoniecznie podane wprost („jesteście beznadziejni", „masz rację – my nigdy nie robimy nic dobrze, ale ty nie jesteś lepszy", itd.).

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Pamiętając o zasadzie cyrkularności, nie warto dociekać, kto pierwszy wszedł w swoją rolę. Czy byli to rodzice ze swoja nadopiekuńczością, która spowodowała, że wyręczane dotychczas dzieci nie odnalazły się w sytuacji stawianych i egzekwowanych konsekwentnie wymagań? Co z kolei wywołało ostrą reakcję nauczyciela. Czy też nadmierne wymagania nauczyciela i trudności w ich realizacji przez uczniów sprawiły, że najpierw on zaczął żywić przekonanie, że nic z tymi uczniami się nie da zrobić, co trafiło na „podatny grunt" niepewności dotyczącej własnych możliwości. A na koniec – w obliczu bezradności swoich dzieci, rodzice spieszą im na pomoc. Oczywiście cała gra może rozpocząć się od uczniów. W sytuacji, gdy gra trwa od dłuższego czasu, trudno stwierdzić, „kto zaczął", a zachowania poszczególnych osób wzajemnie się wzmacniają. Im nauczyciel jest „bardziej" Prześladowcą, tym uczniowie są „bardziej" Ofiarami a rodzice „Ratownikami".

Poszukiwanie „tego, kto zaczął" jest o tyle trudne, co bezsensowne, bo właściwie utwierdza przypisane role. Każdy każdemu może udowadniać, że to właśnie on zaczął, on jest bardziej winien. Ale przecież od tego sytuacja się nie rozwiąże. Więc co to daje? O co w takiej przepychance walczą? Mniejszą odpowiedzialność, lepsze samopoczucie, zwolnienie z trudu rozwiązywania problemu…? Bo skoro to inny zawinił w większym stopniu, to on powinien coś z tym problemem zrobić. Jeżeli taki stan rzeczy wszystkim odpowiada, albo nie przeszkadza na tyle, by chcieć to zmieniać – oczywiście można. Jeśli jednak nie, warto uznać, że wszyscy w równym stopniu są „winni i niewinni" i skoncentrować energię na szukaniu odpowiedzi na pytanie, co każdy może zrobić, by to zmienić? Co każdy musiałby zrobić, by pozostali zmienili również swoje postawy? Tu oczywiście konieczna byłaby gotowość do otwartej komunikacji (o tym szerzej traktuje inna cześć niniejszej publikacji) z obu stron. Jeśli nie jest ona możliwa, to oczywiście pozostaje pytanie: Dlaczego? Czemu ona zagraża, czego każda ze stron się obawia? Utrata jakich zysków sprawia, iż ryzyko otwartej komunikacji jest nieopłacalne? Po przeanalizowaniu zysków, strat poszczególnych osób, tworzących trójkąt można szukać sposobów ich uzyskania mniejszym kosztem.

3. Nauczyciel(e) – dyrekcja – nauczyciel(e)

Na koniec – jeszcze jedna możliwość, gdy jednym z elementów trójkąta staje się dyrektor/ dyrekcja. Warto się przyjrzeć tej sytuacji, choć uczniowie nie mają tu przypisanej żadnej z ról w dramatycznym trójkącie. Jednak tak skonfigurowany trójkąt pochłania bardzo dużo energii, zaangażowania i uwagi, której potem nie wystarcza na relacje z uczniami.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Prześladowca – dyrektor, Ofiara – nauczyciel, Ratownik – nauczyciel(e). To sytuacja, w której relacja nauczyciela z dyrekcją ma charakter konfliktowy. Oczywiście silniejszą pozycję, ze względu na zależność służbową ma dyrektor, który na różne sposoby może udowadniać pracownikowi, kto tu rządzi, np. poprzez częstsze kontrole i mało konstruktywną krytykę, dostrzeganie nawet najdrobniejszych niedociągnięć i wyolbrzymianie ich znaczenia, niedostrzeganie osiągnięć nawet tych wyjątkowych. Nauczycielowi, choćby ze względu na wspomnianą zależność służbową, łatwo przyjąć rolę Ofiary, która, pod powierzchnią zewnętrznego podporządkowania, kieruje w stronę zwierzchnika różne formy agresji.

Oczywiście dyrektor ma prawo i obowiązek kontrolować pracownika, zwracać mu uwagę, gdy (w jego opinii) popełnia błędy. Pracownik ma prawo bronić swoich racji. Tutaj, podobnie jak w poprzedniej konfiguracji trójkąta, role z nim związane nakładają się na role wynikające z relacji służbowych, zawodowych. O różnicy decyduje tu przekaz, który podawany jest mniej lub bardziej nie wprost. Najczęściej rolę Prześladowcy podejmuje dyrektor, który nie czuje się pewnie na swoim stanowisku i aby to poczucie wzmocnić, wykorzystuje przewagę z niego wynikającą. Rolę Ofiary z kolei przyjmuje na ogół nauczyciel, którego poczucie kompetencji jest niewielkie czy niepewne. Natomiast nauczyciel(e) „zgłaszający" się do roli Ratownika – zaznaczają w ten sposób swoje znaczenie w systemie. Szczegółowe cele każdej z osób tworzących trójkąt – wymaga analizy konkretnej sytuacji.

Z pewnością taki układ trójkąta dramatycznego może skutkować stratami (jak już wcześniej zostało wspomniane) również dla uczniów. Może to być nie tylko kwestia mniejszego zaangażowania nauczycieli w proces nauczania, ale również w kwestie wychowawcze. Poza tym skłócone grono pedagogiczne (bo przecież każda ze stron konfliktu tworzy własny „obóz wsparcia") jest mniej spójne co do formułowanych oczekiwań czy egzekwowania zachowań, wynikających ze statutu szkoły. Dodatkowo napięcie psychiczne, stres związany z sytuacją konfliktową może zostać łatwo odreagowany w relacjach z uczniami. Wówczas może dojść do zainicjowania kolejnego trójkąta dramatycznego, w którym to nauczyciel stanie się Prześladowcą a uczniowie Ofiarami (ten trójkąt omówiono wcześniej). Tak więc uczniowie mogą zostać „wciągnięci" w trójkąt dramatyczny na różne sposoby, nie uczestnicząc w nim bezpośrednio.

Ale być może to, co jest dla uczniów stratą – dla bezpośrednich uczestników może stanowić korzyść. Sytuacja konfliktowa, związana z silnym zaangażowaniem, może usprawiedliwiać mniejsze zaangażowanie w podstawowe obowiązki. W takim kontekście warto odpowiedzieć sobie na pytania: Dlaczego unikanie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

zaangażowania w wykonywaną pracę jest na tyle istotne? Co by się stało, gdyby to zaangażowanie przybrało na sile?

Jeśli w roli Ofiary jest kliku nauczycieli – to przecież nic tak nie jednoczy, jak wspólny wróg…. Rezygnacja z gry, może być tu jednoznaczna z osłabieniem tych więzi.

Przyjęcie jednej z ról w takim trójkącie może także ułatwiać wyrażanie frustracji, trudnych do zaakceptowania emocji, związanych z innymi relacjami (także spoza systemu szkolnego). Czasem ten konflikt pozwala na unikanie – innego, bardziej znaczącego i tym samym w większym stopniu zagrażającego (np. z kimś bliskim). Wówczas mamy do czynienia z konfliktem zastępczym i uwaga należy się temu właściwemu, osobistemu.

Zatem – niezależnie od analizowanej konfiguracji trójkąta, istotne pozostaje pytanie o czerpane zeń korzyści …

Podsumowanie

W powyższych rozważaniach nie chodziło o to, by zaoferować łatwe rozwiązania trudnych problemów. Każda sytuacja jest inna, ze względu na osoby w niej uczestniczące i relacje pomiędzy nimi. Gotowe recepty są więc mało użyteczne. O co chodziło? Żeby pokazać inne rozumienie sytuacji trudnej. U podstaw leżało założenie, że jeżeli nie udało się takiej sytuacji zmienić (pomimo chęci i starań), to znaczy, że dotychczasowe rozumienie najprawdopodobniej jest niepełne lub błędne. Szereg formułowanych pytań miał prowokować do refleksji nad sytuacją, poszukiwania mechanizmu „napędzającego" jej trwałość. Oczywiście zestaw pytań nie jest wyczerpany, ale wydaje się, iż może stanowić bazę wyjściową do formułowania własnych, bardziej użytecznych. „Rozpracowanie" mechanizmu nie rozwiązuje automatycznie problemu. Pozwala jedynie na poszerzenie wyboru. Można poszukać innego sposobu na uzyskanie określonych korzyści, albo pozostać przy tym „sprawdzonym", choć kosztownym. Oba warianty wydają się lepsze – bo stanowią wówczas efekt świadomego wyboru.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Bibliografia

Bertalanffy L. von., ***The meaning of general system theory***, w: ***General system theory***, red. L. von Bertalanffy, New York, Braziller, 1968.

Braun-Gałkowska M., ***Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa***, Lublin, TN KUL, 1992.

Czabała J., ***Rodzina jako system realizujący cele***, w: ***Rodzina w terapii***, red. A. Podhorecka, Warszawa, IPIN, 1992, s. 9–16.

Kapuściński R., ***Ten Inny***, Kraków, Wydawnictwo Znak, 2007.

Karpman S., ***Fairy tales and script drama analysis***, „Transactional Analysis Bulletin", 1968, 7(26), 39–43.

Karpman. S., ***The new drama triangles,*** Prezentacja z dnia 11.08.2007 na International Iransactional Analysis Conference. San Francisco. CA. (dostępne na: http://karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf)

Karpman S., ***Sex games people play: intimacy blocks, games, and scripts***, „Transactional Analysis Journal", 2009, 39(2).

Minuchin S., ***Familie and family therapy***, Cambridge, Harvard University Press, 1974.

Nash J. F. Jr., ***The agencie metod for modeling coalitions and cooperation in games***, „International Game Theory Review", 2008, 10(4), 539–564.

Nash J. F. Jr., ***The bargaining problem***, w: ***Negotiation, decision making and conflict management***, red. M. H. Bazerman, Northampton MA, US 2005, Edward Elgar Publishing, s. 193–200.

Plopa M., ***Psychologia rodziny: teoria i badania***, Elbląg, Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, 2005.

Ryś M., ***Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej***, Warszawa: CM PPP, 2004.

Simon F. B., Stierlin H., ***Słownik terapii rodzin***, Gdańsk, GWP, 1998.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Rozdział V

Adrian Kurcbart

KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA JAKO PODSTAWOWE NARZĘDZIE W PRACY Z WYCHOWANKIEM – PERSPEKTYWA PSYCHOLOGICZNA

Komunikacja wywiera zasadniczy wpływ na jakość relacji międzyludzkich, w tym więzi pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Ma to związek z samą naturą porozumiewania się, poprzez którą ludzie wyrażają zarówno określone treści, jak i samych siebie. Z tego względu warto bliżej przyjrzeć się procesowi komunikacji interpersonalnej, ponieważ pozytywne zmiany w tym obszarze funkcjonowania mogą zaowocować głębszymi i bardziej dojrzalszymi relacjami z innymi osobami. W ramach prezentowanej pracy zostaną poruszone kwestie ogólne dotyczące natury procesu porozumiewania się oraz szczegółowe odnoszące się do zastosowania komunikacji w rozwiązywaniu niektórych problemów wychowawczych, takich jak: radzenie sobie z trudnymi uczuciami dziecka, czy zachęcanie do samodzielności.

Pojęcie komunikacja pochodzi od łacińskiego terminu *communicare*, który oznacza dzielić, brać udział[1]. W języku polskim bliskie znaczeniowo jest słowo: komunikować – porozumiewać się, przekazywać informacje. Z kolei w psychologii komunikacja bywa definiowana w różny sposób, co wynika z odmiennych perspektyw badawczych przyjmowanych przez poszczególnych autorów. Jedno z bardziej ogólnych ujęć tego problemu podaje A. Reber w ***Słowniku Psychologii,*** charakteryzując wspomniane zjawisko jako: o*gólny termin określający transfer czegoś z jednego miejsca na inne. Tym „czymś" może być wiadomość, sygnał, znaczenie, itp. Warunkiem koniecznym zajścia komunikacji jest posiadanie wspólnego kodu przez nadawcę i odbiorcę, by znaczenie bądź informacje zawarte w komunikacie mogły być bezbłędnie zinterpretowane*[2].

[1] W. Kopaliński, ***Podręczny słownik wyrazów obcych***, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Społeczna, 1996, s. 431.
[2] A. S. Reber, ***Słownik psychologii***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002, s. 309.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Kiedy komunikujemy się z innymi ludźmi, to nie przekazujemy im wyłącznie *suchych* treści, ale także określamy naszą wzajemną relację[3]. Na przykład uczennica, która pokazuje nauczycielce prowadzony przez siebie pamiętnik, z jednej strony dostarcza wychowawczyni szeregu intymnych informacji na temat własnego życia, natomiast z drugiej strony pokazuje, że w kontakcie z wychowawczynią czuje się bezpiecznie i ma do niej zaufanie. Z tego względu dobra znajomość technik komunikowania się jest warunkiem koniecznym, acz niewystarczającym, do budowania bliskich relacji. Nasza wewnętrzna postawa, wyrażająca się w stosunku do siebie oraz innych osób w sposób mniej lub bardziej świadomy, będzie towarzyszyć każdemu naszemu przekazowi, zbliżając lub oddalając nas od innych osób.

Kolejną kwestią związaną z porozumiewaniem się jest fakt, że nie można przestać się komunikować w trakcie kontaktu z drugim człowiekiem. Dzieje sie tak dlatego, ponieważ każdy przekaz składa się z elementów werbalnych (słowa) oraz niewerbalnych (np. ton głosu, mimika, itp.). O ile można zamilknąć, o tyle nie da się wyeliminować zachowań niewerbalnych, gdyż już sama przerwa w mówieniu to komunikat często mocniejszy niż niejedno słowo. Zachowania niewerbalne dzieli się na wokalikę i kinezykę[4]. Wokalika to wszystkie elementy związane z głosem, takie jak: barwa głosu, wysokość, głośność, odchrząknięcia, ziewnięcia, etc. Z kolei do kinezyki zalicza się ruchy ciała, takie jak zachowania posturalno-gestowe, mimikę, spojrzenia, proksemikę (dystans i przestrzeń), a także haptykę (dotyk).

Trudności w komunikowaniu się

Porozumiewanie sie z innymi ludźmi wiąże się z rozmaitymi trudnościami natury zarówno zewnętrznej jak i wewnętrznej. Do tych pierwszych można zaliczyć wszelkie czynniki środowiskowe takie jak: hałas, pora dnia, czy miejsce spotkania. Drugie z kolei wiążą się z rozmaitymi właściwościami danej jednostki, na przykład z płcią, doświadczeniem, osobowością itp. Tak szerokie spektrum barier komunikacyjnych wynika ze złożoności procesu porozumiewania, w którym, obok zamierzonych treści, człowiek ujawnia także samego siebie.

W ramach współczesnej wiedzy z zakresu psychologii porozumiewania się, problem ograniczeń w komunikacji jest stosunkowo dobrze zbadany i opisany.

---

[3] Z. Nęcki, ***Komunikacja międzyludzka***, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996.
[4] T. Grove, ***Niewerbalne elementy interakcji***, w: ***Mosty zamiast murów. O komunikowaniu sie między ludźmi***, red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 122.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Znaczna część autorów zajmujących się wspomnianą problematyką, między innymi E. Aronson[5], M. Dziewiecki[6], czy Z. Nęcki[7,] podaje jako główne bariery w komunikacji: poznawanie społeczne, oczekiwania wobec świata społecznego, niewłaściwa koncentracja uwagi, przekaz paradoksalny, niewłaściwa forma wypowiedzi, przekaz równoległy oraz subiektywne przypisywanie odpowiedzialności.

Tym, co najbardziej zakłóca wzajemne porozumiewanie się, jest subiektywność poznawania społecznego. Otóż ze względu na posiadane przez nas cechy oraz doświadczenie odmiennie selekcjonujemy, interpretujemy oraz zapamiętujemy informacje płynące do nas z zewnątrz. W związku z tym ta sama sytuacja, z którą spotyka sie dwoje różnych ludzi będzie inaczej przez nich przeżywana, co w konsekwencji da odmienne sposoby zachowania w odpowiedzi na zaistniałą rzeczywistość. Przykładowo, lekcja języka polskiego dla ucznia, który posiada uzdolnienia językowe i ma bardzo dobre oceny z tego przedmiotu, będzie wydarzeniem oczekiwanym, dającym mu możliwość wykazania się posiadaną wiedzą a tym samym jest źródłem satysfakcji. Z kolei uczniowi, który ma dysleksję, ta sama lekcja będzie się kojarzyła z przykrymi uczuciami i niepowodzeniami. Dlatego może chcieć jej unikać oraz, prawdopodobnie, o tego typu zajęciach będzie się wyrażał w sposób nieprzychylny. Odmienność posiadanych perspektyw nie oznacza wszakże, że wszystkie są jednakowo uprawnione i sprzyjają rozwojowi. Są wśród nich niewątpliwie takie, które prowadzą do kryzysu (np. przekonania agresywnego ucznia o tym, że bicie innych to najlepszy sposób na rozwiązywanie wszelkich problemów), jak i takie, które stymulują rozwój (np. pogląd, że to co wartościowe wiąże się z wysiłkiem). W związku z tym, aby poradzić sobie z tą barierą, każdy uczestnik procesu komunikowania powinien uwzględniać (poznać) odmienność przekonań i przeżyć swoją i współrozmówcy, i starać się je uzgadniać z rzeczywistością (prawdą), a przez to wzmacniać te sposoby myślenia i przeżywania, które go rozwijają oraz eliminować, te które go niszczą.

To, że każdy z nas nosi w sobie jakieś oczekiwania co do tego, jak powinny wyglądać jego relacje z innymi osobami, jest sprawą powszechnie znaną. Natomiast związek pomiędzy tym, czego spodziewamy się od życia, a tym, jak ono wygląda faktycznie, dla wielu ludzi nie jest już tak oczywisty. Przemożny wpływ mechanizmu oczekiwań wobec świata społecznego został doskonalone udokumentowany w szeregu eksperymentów prowadzonych na gruncie psychologii społecznej. Badania nad tym zagadnieniem zostały zapoczątkowane przez

[5] E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, ***Psychologia społeczna***, Poznań, Wydawnictwo Zysk i s-ka, 2006.
[6] M. Dziewiecki, ***Psychologia porozumiewania się***, Kielce, Wydawnictwo Jedność, 2000.
[7] Z. Nęcki, ***Komunikacja***...

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

R. Rosenthala i L. Jacobson[8] w 1968 roku. Badacze ci przeprowadzali testy w szkołach, po czym losowo wybierali grupę uczniów, o których informowali nauczycieli, że uzyskali oni ponadprzeciętne wyniki i są *prymusami*. W rzeczywistości wspomniani uczniowie nie odbiegali w niczym od swoich kolegów. Po pewnym czasie Rosenthal i Jacobson powrócili do szkół, by tym razem, badać wyniki uzyskane przez wytypowaną przez siebie grupę *prymusów*. Otrzymane rezultaty ujawniły, że uczniowie, których wskazali nauczycielom jako tych zdolniejszych, rzeczywiście uzyskali wyższe niż pozostali oceny. Zadziałał tu mechanizm samospełniającego się proroctwa. Nauczyciel, dostając od profesjonalisty informację, że dane dziecko jest prymusem, dopasowywał do tego swoje zachowanie, na przykład poświęcał mu więcej czasu, częściej chwalił, więcej wymagał. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku komunikacji. Przykładowo, jeśli pedagog ma rozmawiać z jakimś uczniem, którego nie zna, ale na temat którego słyszał, że ma on spore problemy z agresją, to wytwarza sobie jeszcze przed rozmową negatywne oczekiwania co do wspomnianego wychowanka. Następnie oczekując, że rozmowa z uczniem będzie miała nieprzyjemny charakter, dostosowuje do tego swoje zachowania. Uczeń odbiera zachowanie nauczyciela i w konsekwencji przyjmuje podobny defensywny sposób komunikowania. To, jak zachowuje się uczeń, odbiera nauczyciel, co sprawia, że upewnia się co do swoich negatywnych oczekiwań.

Niewłaściwa koncentracja uwagi może sprawić, że komunikacja staje się dla jej uczestników niezrozumiała, nużąca lub frustrująca. Zdaniem M. Dziewieckiego[9] dochodzi do takiej sytuacji wtedy, gdy nadawca komunikatu nadmiernie koncentruje sie na sobie samym, na odbiorcy bądź na samej treści przekazu. Nadmierna koncentracja na sobie prowadzi do zamknięcia się na przekaz płynący od współrozmówcy, utrudnia także formułowanie klarownych komunikatów w jego stronę. Na przykład nauczyciel, który po raz pierwszy organizuje zebranie z rodzicami może być tak bardzo skupiony na tym, w jaki sposób będzie odebrany, że popełnia szereg pomyłek w informacjach, które przekazuje rodzicom i w ten sposób wzbudza ich irytację, niezadowolenie oraz poczucie, że przychodząc na zebranie do szkoły, zmarnowali tylko czas. Z kolei zbyt duża koncentracja na współrozmówcy może prowadzić do odgadywania jego myśli i intencji. Taka sytuacja bywa najczęściej odbierana przez drugą stronę jako wyraz podejrzliwości i braku zaufania. Ostatni z niewłaściwych sposobów koncentracji uwagi polega na nadmiernej uwadze przykładanej do treści przekazu.

[8] E. Aronson i inni, ***Psychologia***..., s. 41.
[9] M. Dziewiecki, ***Psychologia***...

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Współrozmówca może czuć się wtedy lekceważony, ponieważ jego reakcja na to co mówi nadawca komunikatu nie jest w żaden sposób uwzględniana. Dobrze ilustruje to poniższa historyjka, która, podobno, miała miejsce na jednym ze znanych uniwersytetów. Otóż pewien profesor, uważany za autorytet w swojej dziedzinie, prowadził wykłady dla kilkuset studentów, stojąc zwrócony twarzą w kierunku okna. W czasie wykładów mówił tak cicho, że studenci siedzący w dalszych rzędach nic nie słyszeli. Na którymś z kolejnych tego typu wykładów jeden ze słuchaczy ośmielił się poprosić prowadzącego o to, żeby mówił głośniej. Ten, nie odwracając się nawet od okna, odpowiedział: *Ależ uczelnia płaci mi za moje walory intelektualne a nie głosowe.* Po czym dalej kontynuował wykład, robiąc to w taki sposób jak dotychczas.

Kolejna z barier wymieniana w literaturze psychologicznej zajmującej się problematyką porozumiewania to przekaz paradoksalny[10]. Jest to taki rodzaj komunikatu, który zawiera w sobie sprzeczność, błąd logiczny. W konsekwencji powoduje on dwuznaczności i dezorientację u osoby, które jest jego odbiorcą. Sprzeczność w ramach komunikatu może dotyczyć nielogiczności w samym przekazie werbalnym, rozbieżności pomiędzy informacją werbalną i niewerbalną oraz dwuznaczności w obszarze zachowań niewerbalnych. Przykładem pierwszego typu rozbieżności jest wypowiedź męża do żony: *Nie okazuję Ci sympatii dlatego, że bardzo Cię lubię*. Z kolei drugą formę przekazu paradoksalnego dobrze ilustruje sytuacja, w której matka po całym dniu ciężkiej fizycznej pracy wraca do domu, a jej 5 letnia córka stara się wspiąć mamie na ramiona. Ta z kolei odsuwa ją od siebie rękami, mówiąc przy tym: *Kocham Cię*. Natomiast niezgodność pomiędzy dwoma zachowaniami niewerbalnymi pojawia się wtedy, gdy próbujemy coś ukryć. Na przykład, uczeń stara się wytłumaczyć brak pracy w domu rzekomym pogrzebem babci. W czasie gdy o tym opowiada, intensywnie wpatruje się w oczy nauczycielce, ponieważ wie, że unikanie wzroku rozmówcy może być interpretowane jako okłamywanie. Niestety, na twarzy w trakcie opowiadania pojawiają się u niego rumieńce, a ton głosu odbiega od normalnego. Podsumowując, należy stwierdzić, że przekaz paradoksalny kreuje problem, dla którego nie ma dobrego rozwiązania. Wynika to z trzech zasadniczych przesłanek: (1) pojawia się on najczęściej w relacjach, gdzie istnieje pewna podległość (np. rodzic – dziecko), (2) jego budowa opiera się na schemacie paradoksu – *neguje to co afirmuje, i afirmuje to co neguje,* (3) uczestnicy komunikacji nie chcą lub nie są w stanie rozwiązać problemu stosując metakomunikację[11]. Sposobem na *rozbro-*

[10] Z. Nęcki, ***Komunikacja***..., s. 31.
[11] Tamże, s. 32.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

jenie przekazu paradoksalnego jest właśnie wspomniana wyżej metakomunikacja, czyli komunikacja o tym, jak się komunikujemy. W tym wypadku sprowadza się ona do informacji, że przekaz, który sformułował nadawca, to komunikat wewnętrznie sprzeczny, a więc uniemożliwiający adekwatną reakcję.

Wiele szkody w tworzeniu bliskich relacji z innymi ludźmi może poczynić błędna forma wypowiedzi[12]. Polega ona na nieumiejętności właściwego wyrażenia tego, co się myśli i przeżywa w relacji z druga osobą. Weźmy na przykład nauczyciela, który wybrał się razem ze *swoją* klasą na wycieczkę do Warszawy. Po zwiedzeniu większości zaplanowanych obiektów postanowił dać godzinę czasu wolnego dla młodzieży. Po godzinie zjawiają sie wszyscy uczniowie oprócz jednego. Po kolejnej godzinie wychowawca pozostawia klasę pod opieką przewodnika i udaje się na poszukiwania zaginionego ucznia. Na samym początku, gdy wychowanek się nie pojawił, wychowawca przeżywał złość. Teraz ma bolesne myśli (*może miał wypadek, może ktoś zrobił mu krzywdę*) i przeżywa intensywny smutek oraz lęk. Nagle dostrzega swojego ucznia w kawiarni na przeciwko, siedzącego z nieznajomą dziewczyną. Podbiega do niego i podniesionym głosem mówi, że jest nieodpowiedzialny i bezmyślny. Uczeń wstaje i również podniesionym tonem protestuje przed takim sposobem zwracania sie do niego (czuje się zawstydzony i zły, że nauczyciel tak go potraktował w obecności nowo poznanej dziewczyny). Warto zauważyć, że nauczyciel zamiast wyrazić swoje obawy, które przeżywał w związku z nieobecnością wychowanka, zareagował złością, co utrudniło uczniowi właściwe odczytanie znaczenia przekazu. Jedynym wyjściem, które pozwoliło mu *zachować twarz* była reakcja podobna do reakcji wychowawcy. Uczeń i nauczyciel, wzajemnie się oskarżając, pogorszyli tylko swoje relacje. A jak wyglądałaby ta sytuacja, gdyby nauczycielowi udało się wybrać właściwą formę wypowiedzi. Otóż mogłoby się to rozegrać w następujący sposób. Wychowawca podchodzi do wychowanka i prosi go na rozmowę w cztery oczy. W czasie rozmowy informuje chłopca, że martwił się o niego i bał, że miał jakiś wypadek lub ktoś go skrzywdził. Już od dwóch godzin z niepokojem szukał go w pobliżu ustalonego miejsca spotkanie. Przypuszczalnie w tej sytuacji uczeń zrozumiałby szczerą troskę o jego własny los ze strony nauczyciela i otwarcie wyznałby powód swojego spóźnienia (piękna dziewczyna) oraz, przeżywając poczucie winy, przeprosił nauczyciela i kolegów.

Przekaz równoległy to rodzaj bariery w komunikacji, który powstaje jeśli: (1) dwaj rozmówcy porozumiewają się ze sobą zgodnie z góry ułożonym

[12] M. Dziewiecki, ***Psychologia***...

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

scenariuszem[13], lub (2) w procesie komunikacji doszło do mijania się[14]. Z pierwszym przypadkiem mamy do czynienia wtedy, gdy rozmówcy nie słuchają się na wzajem a chcą jedynie przeforsować swoje zdanie. Na przykład nauczycielka w trakcie zajęć na świetlicy zwraca się do chłopców, którzy grają właśnie w jakąś grę planszową z prośbą o to, by zaczęli odrabiać pracę domową. Uczniowie odpowiadają, że właśnie rozpoczęli grę w Chińczyka i świetnie się bawią. Wychowawczyni ponawia prośbę, tym razem robiąc to w bardziej zdecydowany sposób. Chłopcy stanowczo odmawiają przerwania gry. Taka sytuacja prowadzi wprost do otwartego konfliktu. Stąd poradzenie sobie z tym rodzajem przekazu równoległego polega na poinformowaniu współrozmówcy o tym, jak się obecnie komunikujemy (metakomunikat) i wypracowaniu takich reguł, które umożliwią wzajemne słuchanie się partnerów. Drugi rodzaj przekazu równoległego (mijanie) pojawia się wtedy, gdy rozmówcy używają różnych słów w tym samym znaczeniu lub używają takich samych słów w różnych znaczeniach. Niezwykle pouczająca jest w tym kontekście historia opisana przez J. Stewarta[15]: *Zanim Stany Zjednoczone zrzuciły bombę atomową na Hiroszimę i Nagasaki, rząd japoński wiedział, że wojna jest przegrana. Członkowie rządu obradowali prawie bez przerwy i zgodzili sie poddać, pod znakiem zapytania pozostawało jedynie: kiedy i w jaki sposób. Toczono również negocjacje kapitulacyjne z Rosją, toteż rząd japoński otrzymał szczegółowe ultimata zarówno od Rosji, jak i od aliantów. Aby nie szkodzić negocjacjom z osją, gabinet japoński postanowił, że pierwsza odpowiedź na ultimatum aliantów będzie wymijająca. Kluczowym słowem w ich odpowiedzi było mokusatsu, termin, który można przetłumaczyć jak bez komentarza. Na nieszczęście to japońskie słowo jest utworzone z dwóch znaków – jednego oznaczającego milczenie, drugiego oznaczającego zabijać, tak więc mokusatsu może także znaczyć zabić milczeniem lub ignorować. Tłumacze aliantów zrozumieli, że Japończycy zignorowali ultimatum, co przyprawiło dowództwo o wściekłość. Kara nastąpiła szybko, zginęły dziesiątki tysięcy ludzi...* Aby zapobiec mijaniu się J. Stewart i C. Logan[16] proponują zabieg indeksowania oraz datowania, co sprawia, że nasze wypowiedzi stają sie bardziej precyzyjne. Indeksowanie polega na dodawaniu szczegółów opisywanej sprawy lub jeśli wyrażamy pogląd ogólny na poinformowaniu współrozmówcy, że dokonana przez nas generalizacja nie musi być trafna. Z kolei datowanie to opatrywanie swoich wypowiedzi datą lub jakąś informacją określającą czas.

---

[13] M. Dziewiecki, ***Psychologia...***

[14] J. Stewart, C. Logan, ***Komunikowanie się werbalne***, w: ***Mosty zamiast murów. O komunikowaniu sie między ludźmi***, red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 85.

[15] Tamże, s. 85–86

[16] Tamże, s. 86–87.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Bariera określana jako subiektywne przypisywanie odpowiedzialności opiera się na przeniesieniu rozumowania typu przyczyna–skutek na świat relacji międzyludzkich. Prowadzi to w razie konfliktu do szukania winnego, co w znacznym stopniu utrudnia jego pozytywne rozwiązanie. Na przykład rodzic 7-latka skarży się do jego wychowawczyni na brak samodzielności syna, mówiąc: *On nawet butów nie potrafi sobie zasznurować*. Gdy nauczyciel pyta o ten problem wspomnianego ucznia, ten stwierdza, że winien jest rodzic, który, gdy odbiera go ze szkoły lub gdzieś z nim wychodzi, to przeważnie się spieszy: *Mówi mi, że się spóźnimy, bo tak długo wiążę buty*. Jak widać każda ze stron sporu winą za zaistniałą sytuację obarcza te drugą. Oprócz eskalacji konfliktu nie przynosi to żadnych korzystnych rezultatów. Natomiast świat ludzkich relacji ma charakter interakcyjny. Z wyjątkiem szczególnych sytuacji (na przykład molestowanie seksualne dzieci) trudno jest wskazać jedną osobę odpowiedzialną za jakieś wydarzenie w relacji, ponieważ ludzie, tworząc więzi, nawzajem na siebie oddziaływują. Stąd w opisanym wyżej przykładzie wina rozkłada się na dwie strony. Rodzic, który narzeka na niesamodzielność swojego dziecka, sam ją generuje, nie stwarzając mu odpowiednich warunków do tego, by buty wiązało samo (brak pośpiechu). Z kolei dziecko, obwiniając rodzica za to, że nie potrafi sprawnie wiązać sznurowadeł, nie dostrzega faktu, że ono samo nie ćwiczy tej umiejętności. Dopiero spojrzenie z zewnątrz na zaistniałą sytuacje w sposób, który ignoruje poszukiwanie winnych, a w zamian za to koncentruje się na rozwiązaniu problemu, może przynieść rzeczywiste pokonanie tej przeszkody.

Budowanie bliskich więzi z wychowankiem

Przekazywanie w sposób autentyczny takich wartości jak: prawda, miłość, poświęcenie czy pracowitość, oprócz osobistego zaangażowania w ich realizację, wymaga stałego pogłębiania więzi łączącej wychowawcę z podopiecznymi. Proces ten dokonuje sie poprzez komunikację. Stąd opanowanie, sposobów porozumiewania się, które uwzględniają osobowy wymiar kontaktu człowieka z człowiekiem, to jedno z zasadniczych zadań, jakie stoi przed każdym nauczycielem. Realizacji tego celu sprzyjają dwie wypracowane na gruncie psychologii umiejętności, a mianowicie słuchanie empatyczne oraz asertywne komunikowanie się.

Chcąc bliżej poznać zagadnienia związane ze słuchaniem empatycznym, należy najpierw rozprawić sie z mitami, które narosły wokół słuchania właśnie[17]. Pierwszy z nich sugeruje, że jest to proces naturalny. A jeśli tak jest, to po co

[17] C. A. Roach, N. J. Wyatt, ***Słuchanie i proces retoryczny***…

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

mamy się uczyć czegoś, co już potrafimy robić? Nieporozumienie to w znacznym stopniu wynika z faktu, że mylimy słuchanie ze słyszeniem. Słyszeć potrafi już dziecko w fazie prenatalnej. Żeby odbywało się to prawidłowo, wystarczy mieć sprawny słuch. Natomiast, aby słuchać, trzeba przejść trening, dzięki któremu z tego, co słyszymy, będziemy w stanie wybierać dźwięki dla nas znaczące. Drugi mit dotyczący słuchania ukazuje je jako proces pasywny. Ten kto słucha nie wykonuje żadnej pracy, przekonują zwolennicy takiego podejścia. Można się z nimi zgodzić, ale tylko częściowo. Ujęcie pracy bliskie osobom wypowiadającym się w taki sposób ma charakter czysto fizykalny. Jak pamiętamy z lekcji fizyki praca równała się iloczynowi siły i przesunięcia. W tym kontekście ma ona zawsze jakieś widzialne oznaki. A zatem terapeuta, który uważnie słucha pacjenta, rzeczywiście nie wykazuje żadnych zewnętrznych oznak, które dałoby sie podciągnąć pod przedstawioną wcześniej definicję pracy. Natomiast jego mózg mocno się wytęża, próbując zrozumieć stwierdzenia chorego, porządkując je, tworząc związki z posiadaną przez siebie wiedzą. *Rzeczywiste słuchanie polega na przyswajaniu sobie nowych informacji i sprawdzaniu ich w kontekście tego co już wcześniej wiedziałeś, oddzieleniu idei ważnych od nieważnych, poszukiwaniu kategorii, którymi można by je objąć (ewentualnie tworzenie kategorii nowych), a także na przewidywaniu tego, co nastąpi za chwilę, by być na to przygotowanym*[18]. Wreszcie trzeci mit, odnoszący sie do słuchania, głosi, że jeśli człowiek się tylko postara, to może być dobrym słuchaczem. Przeczą temu wyniki klasycznych już badań R Nicholsa[19], który odkrył, że skuteczność słuchania przeciętnej osoby wynosi 25%. A zatem ¾ informacji, które do nas docierają, tracimy. Trudno sobie wyobrazić, że słuchanie jest umiejętnością odbiegającą pod względem sposobu jej nabywania od innych sprawności. A jeśli tak jest, to wymaga długiego i żmudnego procesu uczenia przebiegającego od fazy poznawczej poprzez skojarzeniową do automatycznej. Ktoś kto twierdzi, że bez treningu jest w stanie dobrze słuchać, przypomina w takim sposobie argumentacji osobę, która uważa, że jeśli tylko zechce, to będzie świetnym kierowcą. Po pierwszych kilku próbach poprowadzenia auta szybko odkryje, że sama chcęć w tym wypadku wystarczy tylko do tego, by rozpocząć długi proces dochodzenia do mistrzostwa.

Istotą słuchania empatycznego jest podjęcie próby zrozumienia w jaki sposób drugi człowiek myśli o sobie samym i o świecie oraz w jaki sposób przeżywa siebie i świat[20]. Nacisk jest tu zdecydowanie położony na refleksyjną postawę wo-

[18] Tamże, s. 221.
[19] Tamże, s. 222.
[20] M. Dziewiecki, ***Psychologia***...

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

bec drugiej osoby (a zatem ktoś bezmyślny nie może być dobrym słuchaczem). Słuchanie empatyczne przypomina tworzenie we własnej głowie układanki, na którą składają się wypowiedzi współrozmówcy, jego zachowania niewerbalne oraz kontekst, który im towarzyszy. Wymaga to od słuchacza skoncentrowania się na nadawcy, odłożenia na czas słuchania własnych poglądów oraz zawieszenia osądu. Nie oznacza to wcale, że słuchając, na przykład ucznia, który dotkliwie pobił swojego młodszego kolegę, mam aprobować jego niewłaściwe zachowanie. Natomiast, jeśli poznawanie go rozpocznę od napiętnowania tego, co zrobił, zamknę albo znacznie ograniczę sobie możliwość zrozumienia sposobu, w jaki patrzy on na siebie i innych (kto chciałby otwierać się w sytuacji, gdy na wstępie rozmowy jest krytykowany). A przecież tylko poznając, co jest zaburzone w sposobie interpretowania przez niego rzeczywistości, będę w stanie podjąć właściwą interwencję (jeśli znam chorobę mogę zaaplikować odpowiednie leczenie).

Wśród autorów zajmujących się problematyką słuchania empatycznego często pojawia się pogląd, że, żeby słuchać w ten sposób, trzeba spełnić rozmaite warunki szczegółowe. Dokładną listę tego typu wymagań zawiera chociażby praca M. Dziewieckiego ***Psychologia porozumiewania się***. Zdaniem jej autora, człowiek, który chce słuchać empatycznie powinien:

1. Posiadać właściwą intencję, dla której się tego podejmuje (bezinteresowna miłość motywem słuchania).
2. Umieć zdystansować się wobec własnych sposobów myślenia i przeżywania.
3. Zachować równowagę psychiczną.
4. W zróżnicowany sposób patrzeć na siebie i świat.
5. Właściwie rozumieć samego siebie – być człowiekiem dojrzałym.
6. Akceptować odmienność rozmówcy.
7. Potrafić dostrzec w wypowiedzi nadawcy rozmaity jej aspekty (informacja, relacja, apel).
8. W pełni skoncentrować się na rozmówcy.

Aby przekazać drugiej osobie komunikat, że słucha się ją w sposób empatyczny stosuje się technikę parafrazy. Polega ona na wyrażeniu własnymi słowami tego, co się zrozumiało z wypowiedzi rozmówcy, a więc jakie myśli i uczucia starał się on nam przekazać. J. Brownell[21] podaje kilka wskazówek, które mają sprawić, że parafraza okaże się skuteczna:

[21] J. Brownell, ***Reagowanie na komunikaty,*** w: ***Mosty zamiast murów. O komunikowaniu sie między ludźmi***, red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 226.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

- *Słuchacz musi być szczerze zainteresowany sytuacją osoby mówiącej.*
- *Słuchacz musi ująć to, co usłyszał własnymi słowami, nie zaś powtarzać dosłownie.*
- *Parafraza wyraża zrozumienie słuchacza dla całej sytuacji.*
- *Parafraza wyraża ton pierwotnego komunikatu.*
- *Parafraza niczego nie dodaje i niczego nie pomija z zawartości komunikatu, powinna być jak najprostsza i najjaśniejsza, tak by osoba mówiąca odebrała ją jako kompletną i dokładną.*

Komunikowanie asertywne stanowi obok słuchania empatycznego drugą z istotnych umiejętności ułatwiających budowanie pogłębionych więzi z innymi ludźmi. M. Król-Fijewska[22] definiuje asertywność jako umiejętność szczerego, bezpośredniego i stanowczego mówienia o swoich poglądach, uczucia, potrzebach i pragnieniach w sposób nie raniący innych osób. Wśród szczegółowych kompetencji składających się na ten rodzaj porozumiewania się wymienia się między innymi: asertywne odmawianie, język Ja, asertywne wyrażanie uczuć, asertywne wyrażanie poglądów. Komunikacja asertywna to narzędzie umożliwiające stawianie granic samemu sobie oraz innym ludziom. Problem granic to sprawa zasadnicza w procesie wychowania. Bez postawienia właściwych granic, które w sposób elastyczny są dostosowane do poziomu rozwoju dziecka w znacznym stopniu zaburzamy ten proces. Wyznaczanie swojego terytorium psychologicznego, a więc tego wszystkiego, co w jakiś sposób zależy ode mnie i do mnie przynależy jest możliwe poprzez bezpośrednie i szczere porozumiewanie się z otoczeniem. W sposób szczególny znajduje to swój wyraz w odmawianiu. Asertywne mówienie „nie" umożliwia zachowanie własnej godności i odrębności w kontaktach międzyludzkich. Często rozwój danej osoby zależy od tego, czy umie się w taki sposób zachować (odmawianie picia alkoholu w wieku rozwojowym, czy sięgania po narkotyki). Schemat odmowy asertywnej składa się z trzech prostych etapów. Pierwszy z nich polega na stanowczym i bezpośrednim powiedzeniu słowa NIE. Następnie podaje się opis, czego się nie zrobi oraz motyw, czyli dlaczego się tego nie zrobi. Na przykład uczeń stara się wywrzeć na nauczycielu presję, by ten postawił mu ocenę bardzo dobrą bez poprawiania, mimo że ze średniej wychodzi mu dobry. Nauczyciel odpowiada na to: *Nie. Nie postawię Ci piątki bez poprawiania, bo nie umiesz na tę ocenę.*

[22] M. Król-Fijewska, ***Stanowczo, łagodnie, bez lęku***, Warszawa Wydawnictwo W.A.B., 2007.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Kolejną ważną kompetencją składającą się na komunikację asertywną jest język Ja. Komunikaty tego typu są formułowane w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Świadome stosowanie zaimka „ja" jest braniem odpowiedzialności za to, co mówię, myślę i przeżywam. Jednym z powodów, dla których ludzie niechętnie używają tego typu wypowiedzi, jest lęk przed zwróceniem na siebie uwagi oraz ucieczka przed odpowiedzialnością.

Asertywne wyrażanie poglądów oraz asertywne wyrażanie uczuć to dwie umiejętności oparte na opisie. Jeśli chcę przedstawić innym ludziom własny punkt widzenia, czy uczucia, które mi towarzyszą, powinienem dokładnie opisać sytuację, w której one powstały. Przykładowo, jeśli nauczyciela niepokoi to, że najlepszy uczeń w klasie przestał od pewnego czasu zgłaszać się do odpowiedzi, może wyrazić swoje obawy w następujący sposób: *Wiesz, niepokoi mnie, że od jakiś dwóch tygodni przestałeś się zgłaszać na lekcji.* Przykładem wypowiedzi, w ramach której użyto wspomnianej wyżej reguły, jest tak zwana konstruktywna informacja zwrotna. Stosuje się ją po to, by dostarczyć innym ludziom wiedzę o tym, co sądzi się na temat podejmowanych przez nich działań. Aby we właściwy sposób zbudować konstruktywną informację zwrotną, należy położyć nacisk[23]:

1. Na opis a nie na ocenę. Zamieszczanie w wypowiedzi ogólnych ocen typu *grzeczny* lub *niegrzeczny* nie daje jednostce konkretnych wskazówek, co powinna zmienić w swoim zachowaniu, a co pozostawić. Jeśli uczeń w czasie apelu rozmawia z kolegami, to stwierdzenie nauczyciela: *Jesteś niegrzeczny* nie zawiera bezpośrednio wyrażonych oczekiwań nauczyciela. Zamiast tego mógłby on stwierdzić: *Od początku apelu rozmawiasz z kolegą. W ten sposób przeszkadzasz słuchać mnie i innym osobom.*
2. Na zachowanie a nie na cechy osobowości. Komentarze dawane drugiej osobie koncentrują się na tych aspektach zachowania, które może ona przepracować. Przykładowo, uczniowi, który spóźnił się już trzeci raz w danym tygodniu na zajęcia nauczyciel może zasugerować: *Jeśli wyjdziesz z domu 10 minut wcześniej, to zdążysz przed dzwonkiem*.
3. Na tym co konkretne a nie ogólne. Zamiast podawać nic nie wnoszące do sprawy banały: *To zdolny, ale leniwy chłopak*, dużo korzystniej jest sprecyzować swoją opinię: *Moim zdaniem, Państwa syn, aby poprawić ocenę z angielskiego, powinien uczyć się tego języka przynajmniej przez pół godziny każdego dnia*.

[23] J. Brownell, ***Reagowani***..., s. 229.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

4. Na udzieleniu informacji jak najszybciej. Konstruktywna informacja zwrotna powinna być podana natychmiast po wystąpieniu zachowania, do którego sie odnosi. Należy przy tym pamiętać, aby nie krytykować w ten sposób w obecności innych osób, a raczej robić to w cztery oczy. Oprócz tego, że chronimy naszego rozmówcę przed kłopotliwą dla niego sytuacją, to stwarzamy sobie również możliwość przedyskutowania podejmowanych kwestii.
5. Na udzieleniu informacji w taki sposób, że jest proponowana a nie narzucana. Taka forma konstruktywnej informacji zwrotnej sprzyja jej przyjęciu przez drugą osobę. Nikt nie lubi, jeśli do jakiejś aktywności jest przymuszany. A zatem, zamiast mówić do ucznia: *Musisz zostać dzisiaj po lekcjach, ponieważ chciałem wysłuchać wiersz, który masz przedstawiać na najbliższym apelu.* Można całą sprawę przedstawić mu w następujący sposób: *Być może mój komentarz do twojego wykonania wiersza pomoże ci w przygotowaniu go na najbliższy apel. Czy chciałbyś, żebym posłuchała, jak go deklamujesz, dzisiaj po lekcjach?*

Rola komunikacji w rozwiązywaniu wybranych problemów wychowawczych.

Problemem, przed którym często stają wychowawcy, jest to, jak poradzić sobie z trudnymi uczuciami dziecka. Co zrobić w sytuacji, gdy dziecko przeżywa złość lub przygnębienie? Jak zareagować, kiedy krzyczy i stara się uderzyć kolegę? Czy naprawdę warto się przejmować uczuciami dziecka? Te i inne kwestie nurtują wielu dorosłych pracujących z dziećmi. Wydaje się, że ich rozstrzygnięcie w dużej mierze zależy od podejścia wychowawcy do samej problematyki emocji. Pierwszą ważną kwestią jest tu posiadana przez nauczyciela prywatna teoria emocji. Jeśli na własny użytek dzieli on emocje na pozytywne (radość, sympatia, itp.) oraz negatywne (złość, strach, etc.), to nawet nieświadomie będzie starał sie dążyć do pierwszych a unikać drugich. Takie podejście przeniesie on na relację z wychowankiem, w której wszelkie przejawy uczuć negatywnych będzie tłumił: *Zgubiłeś swój zegarek, nie smuć się, rodzice kupią ci inny*. Taka klasyfikacja uczuć, choć w praktyce często spotykana, jest jednak nielogiczna jeśli chcieć jej się przyjrzeć z perspektywy funkcji jaką pełnią emocje w naszym życiu. Zdaniem M. Dziewieckiego[24] uczucia to dodatkowy, niezależny obieg informacji o naszej

[24] M. Dziewiecki, ***Psychologia***...

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

sytuacji życiowej. Dzięki nim szybko i precyzyjnie możemy się przekonać, co się dzieje z naszym życiem. W związku z tym nie można mówić o pozytywnych i negatywnych emocjach, ponieważ wszystkie są pozytywne, bo wszystkie informują nas o tym, co się z nami dzieje. Oczywiście poszczególne uczucia różnią sie od siebie znakiem. Jedne przeżywamy jako przyjemne, inne z kolei jako przykre dla nas. Z tego wniosek, że posiadanie niewłaściwej koncepcji uczuć może odcinać nas od pewnych aspektów rzeczywistości (związanych z emocjami, których nie dopuszczamy do swojej świadomości). A zatem mamy prawo do przeżywania wszystkich uczuć. Z tym prawem nie idzie jednak w parze przyzwolenie na wszystkie sposoby ich wyrażania. Nie mam prawa pod wpływem złości bić albo ubliżać drugiej osobie. Natomiast mam prawo przeżywać złość w związku z tym, co zrobił mi drugi człowiek, na przykład, nie przychodząc na wcześniej umówione spotkanie. Rolą wychowawcy jest zatem pozwolić dziecku doświadczać wszystkich emocji, ale ograniczać niektóre sposoby ich wyrażania. Najdojrzalszym sposobem na poradzenie sobie z trudnymi uczuciami, jest ich nazwanie i wypowiedzenie. Ponieważ często dziecko nie jest do końca świadome tego, co przeżywa, ani nie posiada odpowiednich kompetencji, by to, co czuje, nazwać, dorosły powinien mu w tym pomóc. A. Faber i E. Mazlish[25] proponują, aby w takiej sytuacji:

1. Słuchać z uwagą tego, co mówi dziecko. Co oznacza odłożenie na bok wszelkich innych czynności, które dorosły wykonuje w danym momencie i skoncentrowanie się na dziecku.
2. W trakcie słuchania okazać, że akceptuje się uczucia dziecka słowami: *Och, mmmm, rozumiem*.
3. Określić uczucia dziecka. Na przykład dziecko zwraca się do wychowawcy w ten sposób: *Pan od wychowania fizycznego jest niesprawiedliwy, bo nie zabrał mnie na zawody.* W odpowiedzi na te słowa mogłoby usłyszeć: *Rozumiem, że jest Ci przykro, bo nie będziesz na zawodach.*
4. Zmienić pragnienia dziecka w fantazję. Dziecko bardzo chciałoby mieć drogi rower, na który nie stać jego rodziców. W związku z tym nauczyciel, uwzględniając pragnienia dziecka oraz rzeczywiste możliwości rodziców, mógłby powiedzieć: *Wiesz, gdybym miała zaczarowaną różdżkę, to zamieniłabym, twój stary rowerek na wyczynowy rower górski.*

[25] A. Faber, E. Mazlish, ***Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły***, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, 2001, s. 35.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

Jednym z ważniejszych celów akcentowanych w różnych podręcznikach wychowania jest takie postępowanie z dzieckiem, które ma sprawić, że stanie się ono samodzielnym człowiekiem. Doświadczenie wielu rodziców i wychowawców pokazuje, jak bardzo trudne jest to zadanie. Znaczna część niepowodzeń w tym obszarze, jest związana z niewłaściwym rozumieniem przez osoby dorosłe tego, jak ma wyglądać ten proces. Otóż wielu ludzi stara się nauczyć swoje dzieci samodzielności. Jest to działanie same w sobie sprzeczne, bo zakłada, że jeśli będę właściwie kierował dzieckiem, to stanie się ono kimś autonomicznym. Ma to taki sam sens jak robienie kwadratowych kół czy produkowanie suchej wody. Samodzielności nie da się dziecka nauczyć, na samodzielność trzeba dziecku pozwolić[26]. Jeśli chcemy, aby dzieci, którymi się zajmujemy, wyrosły kiedyś na autonomiczne jednostki, to w trakcie ich rozwoju należy stwarzać im sytuacje, w których mogłyby w taki sposób postępować. Bezcenne w tym kontekście wydają się rady A. Faber i E. Mazlish, które proponują sześć sposobów postępowania dających dziecku przestrzeń do podejmowania samodzielnych wyborów, działań, etc.:

Pozwól dziecku dokonywać wyboru. Jeśli chcemy, by w przyszłości dzieci same podejmowały decyzje i brały za nie odpowiedzialność, powinniśmy im to umożliwić w okresie dzieciństwa i dojrzewania. Ponieważ jednak naiwnością jest przekonanie, że ktoś niedojrzały i niedoświadczony jak dziecko będzie mógł dokonywać trafnych wyborów spośród wielu alternatyw, wśród których są też takie, które mu szkodzą, ograniczamy liczbę opcji do dwóch akceptowanych przez nas wyborów. Na przykład nauczyciel, który chce pójść ze swoją klasą na krótką wycieczkę może zaproponować dzieciom: *Idziemy do muzeum czy do lasu?*

Okaż szacunek dla dziecięcych zmagań. Jeśli dostrzegamy, że dziecko zmaga się z jakimś zadaniem, zamiast go wyręczać możemy okazać uznanie dla podejmowanych przez nie prób rozwiązania problemu: *To naprawdę trudne stanąć na rękach. Czasem pomaga, gdy po odbiciu przesuwa się tułów w kierunku ściany*.

Nie zadawaj zbyt wielu pytań. Choć warto rozmawiać z dzieckiem, to często inicjatywa rozpoczęcia rozmowy jest wyłączną domeną dorosłego. Taka sytuacja może rodzić bierność dziecka, którą wzmaga dodatkowo *lawina* pytań zadawanych przez wychowawcę. Jeśli zależy nam na tym, by nasz podopieczny nauczył się podejmować samodzielnie konwersację z innymi ludźmi, powinniśmy stworzyć mu ku temu odpowiednie warunki. A. Faber i E. Mazlish postulują, by, widząc dziecko po przyjściu do szkoły czy po powrocie do domu, serdecznie go

[26] A. Faber, E. Mazlish, ***Jak***...

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

przywitać: *Miło Cię widzieć. Witaj w szkole (domu)*, a następnie poczekać, aż to ono podejmie dalszą rozmowę.

Nie spiesz się z dawaniem odpowiedzi. Dzieci często pytają o wiele spraw dorosłych, starając się zrozumieć otaczającą je rzeczywistość. Jednak za każdym pytaniem kryje się już przecież jakaś wiedza na dany temat. Zatem dziecko często nie tyle chce uzyskać od dorosłego jakąś odpowiedź, co przekonać się, że ma rację. Aby wydobyć to, co dziecko samo wymyśliło na dany temat i przekonać je w ten sposób, że ono również potrafi samodzielnie myśleć i formułować właściwe wnioski, dorosły powinien powstrzymać się przed natychmiastowym udzielaniem odpowiedzi robiąc to, na przykład w taki sposób: *O, jakie interesujące pytanie! A ty co o tym sądzisz*?

Zachęcanie dziecka do korzystania z cudzych rozwiązań. Umiejętność korzystania z właściwych źródeł informacji jest często gwarancją, że jakaś decyzja lub działanie będzie skuteczne. Stąd istotnym krokiem w kierunku samodzielności jest pokazanie dziecku wagi korzystania z fachowego wsparcia. Gdy, powiedzmy, dziecko chciałoby nauczyć się tworzyć strony internetowe a rodzic czy wychowawca zupełnie się na tym nie zna, to powinien wskazać dziecku, od kogo może uzyskać ono fachową pomoc: *Przypuszczalnie twój starszy kolega Paweł będzie mógł Ci pomóc.*

Nie odbieraj nadziei. Każdy z nas posiada jakieś pragnienia. Przeważnie nie udaje się nam ich zrealizować, choć często wskazują one na to, czego w życiu nam brakuje. Również dzieci marzą o różnych rzeczach, które dorosłym mogą wydawać się niemądre lub nierealistyczne. Na przykład dziecko, które ma dysleksję chciałoby otrzymać nagrodę Nobla z literatury. Jak w tej sytuacji powinien zachować się opiekun? Potwierdzić czy zaprzeczyć? Wydaje się, że ani jedno, ani drugi. Zamiast tego mógłby zareagować w następujący sposób: *Rozumiem, że chciałbyś otrzymać nagrodę Nobla. To byłoby naprawdę niesamowite przeżycie*. W ten sposób dorosły nie zabiera marzenia dziecku, ale także nie odrywa podopiecznego od rzeczywistości, twierdząc, że przyjdzie mu to łatwo i bez przeszkód.

W ramach przedstawionego rozdziału dokonano jednie skrótowego przedstawienia problematyki komunikowania się, którego celem było zachęcenie czytelników do dalszych poszukiwań (działań) w tym obszarze. Warto w tym miejscu pamiętać, że wiedza, którą nabywamy, ma charakter deklaratywny (co?) lub proceduralny (jak?). W związku z tym nawet uważne przeczytanie przedstawionego tekstu zwiększy jedynie teoretyczną znajomość problematyki porozumiewania się, lecz może zupełnie nie wpłynąć na komunikowanie się w praktyce. Na tej samej zasadzie jak znajomość dokładnej receptury tortu nie

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539

pokrywa się z umiejętnością jego wykonania w rzeczywistości. Dlatego zachęcam wszystkich czytelników, aby po wzbogaceniu wiedzy deklaratywnej dotyczącej komunikowania się, postarali się ją zastosować w konkretnych realiach swojego życia, zdobywając w ten sposób wiedzę o tym, *jak* się komunikować i jeszcze coś znacznie ważniejszego – głębokie więzi z innymi ludźmi.

Bibliografia

Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., ***Psychologia społeczna***, Poznań, Wydawnictwo Zysk i s-ka, 2006.

Brownell J., ***Reagowanie na komunikaty,*** w: ***Mosty zamiast murów. O komunikowaniu sie między ludźmi***, red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Dziewiecki M., ***Psychologia porozumiewania się***, Kielce, Wydawnictwo Jedność, 2000.

Faber A., Mazlish E., ***Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły***, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, 2001, s. 35.

Grove T., ***Niewerbalne elementy interakcji***, w: ***Mosty zamiast murów. O komunikowaniu sie między ludźmi***, red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Kopaliński W., ***Podręczny słownik wyrazów obcych***, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Społeczna, 1996.

Król-Fijewska M., ***Stanowczo, łagodnie, bez lęku***, Warszawa Wydawnictwo W.A.B., 2007.

Nęcki Z., ***Komunikacja międzyludzka***, Kraków, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996.

Reber A. S., ***Słownik psychologii***, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002.

Roach C. A., Wyatt, N. J., ***Słuchanie i proces retoryczny***, w: ***Mosty zamiast murów. O komunikowaniu sie między ludźmi***, red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Stewart J., Logan C., ***Komunikowanie się werbalne***, w: ***Mosty zamiast murów. O komunikowaniu sie między ludźmi***, red. J. Stewart, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.

Plik zabezpieczony watermarkiem jawnym i niejawnym: 6072243A65623539